PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA

370.9
P61p
v.2

EDMONDO PIETROSI

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

PARTE SECONDA

EDIZIONI ATHENA - MILANO

LA PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA

consta di eleganti volumetti da 96 a 112-128 pagine ciascuno, in nitidi caratteri elzeviri e saldamente **rilegati alla bodoniana.**

Ogni volumetto è corredato da una sobria ma esauriente **nota bibliografica per guidare i lettori a uno studio più ampio dei singoli filosofi o indirizzi trattati.**

I nomi degli egregi autori che abbiamo scelto a collaboratori sono la miglior garanzia della serietà assoluta di criteri e di intenti ai quali la nostra BIBLIOTECA è informata.

Osiamo dire che — nel suo genere — è la PRIMA che si tenta in Italia, dove risponde **a un bisogno colturale universalmente sentito**

PREZZO D'OGNI VOLUMETTO
LIRE **CINQUE**

•••

Inviare Cartolina-vaglia alla Ditta

EDIZIONI ATHENA
Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

indicando il **mezzo di spedizione**

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILAN

La **PICCOLA BIBLIOTECA DI COLTURA FILOSOFICA,** *iniziata nel Gennaio 1924 dalla Casa Editrice* **Athena,** *si propone di aprire ed indicare le vie del Pensiero, alle persone di buona volontà, con volumi che possano servire di* **avviamento** *e di* **guida** *alla diretta conoscenza dei* **Grandi Pensatori.** *La compilazione dei volumetti di questa raccolta è affidata a* **noti studiosi e docenti di filosofia.** *invitati a collaborare a questa vasta opera di coltura, senza preconcetti di scuola, senza limitazioni di tendenze. La raccolta si propone di compiere* **un'opera intensa ed elevata per la diffusione del pensiero, in guisa da soddisfare ad esigenze assai sentite nel tempo nostro, anche fuori della cerchia degli studiosi di professione.**

La **PICCOLA BIBLIOTECA** *si divide in* **Cinque Serie:** *La prima intitolata* **I Maestri del Pensiero,** *accoglie volumetti destinati a dare una prima conoscenza, chiara, esauriente, obbiettiva, di quei massimi pensatori e filosofi che* **hanno segnato un'orma duratura e profonda nella storia del pensiero.**
La seconda, intitolata **Pensatori d'oggi** *è dedicata a quei pensatori e filosofi contemporanei che abbiano avuto* **più largo seguito o che debbono essere conosciuti per intendere e valutare alcuni speciali aspetti dello spirito contemporaneo.** *La terza è invece dedicata a* **Le grandi correnti del pensiero** *e contiene esposizioni brevi ma esaurienti, delle principali correnti filosofiche, considerate* **nel loro contenuto dottrinale e svolgimento storico.**
A queste si aggiungono due nuove serie: **Sintesi di Storia del Pensiero:** *esposizioni ordinate ed obbiettive dello svolgimento storico delle* **principali scuole filosofiche** *e delle singole filosofie nazionali e* **Problemi e Polemiche:** *illustrazione delle* **fondamentali questioni filosofiche e** *dei problemi minori che ne sono derivati negli sviluppi e nelle soluzioni date dalle diurne scuole.*

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

I MAESTRI DEL PENSIERO

VALENTINO PICCOLI
INTRODUZIONE DELLA FILOSOFIA

PAOLO ROTTA
ARISTOTELE

G. SEMPRINI
PLATONE

G. RENSI
HUME

V. ARANGIO-RUIZ
SOCRATE

P. E. CHIOCCHETTI
S. AGOSTINO

P. E. CHIOCCHETTI
S. TOMASO

P. E. CHIOCCHETTI
S. BONAVENTURA

S. TISSI
CARTESIO

PAOLO ROTTA
SPINOZA

VALENTINO PICCOLI
VICO

PAOLO ROTTA
BERKELEY

GIUSEPPE TAROZZI
LOCKE

E. PAOLO LAMANNA
KANT

GIUSEPPE MAGGIORE
FICHTE

PIETRO MIGNOSI
SCHELLING

GIUSEPPE MAGGIORE
HEGEL

ZINO ZINI
SCHOPENHAUER

P. TOSCHI
LEIBNIZ

E. MORSELLI
COMTE

Pubblicati: P. ROTTA - SPINOZA — G. MAGGIORE - HEGEL — Z. ZINI - SCHOPENHAUER — E. P. LAMANNA - KANT — G. MAGGIORE - FICHTE — P. E. CHIOCCHETTI - S. TOMASO — V. PICCOLI - VICO — S. TISSI - CARTESIO — E. MORSELLI - COMTE — P. ROTTA - ARISTOTELE — P. MIGNOSI - SCHELLING, ecc.

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

SINTESI DI STORIA DEL PENSIERO

EDMONDO PIETROSI

...

PICCOLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

(Parte Seconda)

LA RIFLESSIONE PEDAGOGICA NELL'EPOCA MODERNA

EDIZIONI ATHENA
1928
MILANO - Via S. Antonio, 10

PROPRIETÀ LETTERARIA

UNIONE TIPOGRAFICA - MILANO

370.4
P61p
v.2

I Capitolo

L'indirizzo razionalista

WILSON

SOMMARIO: 1. La filosofia e il metodo di R. Descartes. - 2. Conseguenze pedagogiche della filosofia cartesiana. - 3. Il razionalismo dello Spinoza e dei Leibniz.

1. — Come abbiamo già accennato nella precedente parte, il pensiero moderno e contemporaneo, per la maggiore complessità dei sistemi filosofici e per le molteplici trattazioni del problema pedagogico, le quali dalla filosofia traggono ispirazione e giustificazione, male si presta per una contemporanea presentazione dello sviluppo teorico e di quello pratico dell'educazione; così come si è potuto fare per i periodi precedenti, in cui le istituzioni pedagogiche accompagnavano e spiegavano la riflessione filosofica sull'educazione.

Abbiamo perciò ritenuto necessario completare l'esposizione dello sviluppo storico dell'ideale educativo con una succinta presentazione delle principali concezioni pedagogiche, sorte nell'epoca moderna e contemporanea, perchè il lettore possa riconoscere in esse quei principii e quei concetti, che sono divenuti elementi essenziali della pratica pedagogica odierna; e possa spiegarsi le ragioni che determinarono quei mutamenti spesso improvvisi dell'ideale educativo,

680454

che noi abbiamo indicati nella prima parte della presente opera.

La filosofia moderna, sebbene sia mossa dalla comune esigenza di liberare il pensiero da ogni impaccio, ridando ad esso con l'autonomia una maggiore efficienza, si presenta sin dall'inizio caratterizzata dal contrasto, immancabile in ogni periodo di intensa vitalità, fra l'empirismo più estremo e il razionalismo più dogmatico. Iniziatore del moderno indirizzo razionalistico fu Renato Descartes (1596-1650), il quale, disconoscendo ogni autorità e ogni testimonianza precedente, per quanto autorevole, sgombrò il suo spirito di tutto il sapere conquistato, frequentando il famoso Collegio gesuita della Flèche, per iniziare una nuova ricostruzione della scienza, partendo da ciò che era chiaramente contenuto nello spirito suo, come in quello di ogni altro. Un tale metodo lo portò a riconoscere la validità di una sola verità, espressa da lui con il famoso: *Cogito ergo sum*. Proposizione la quale non deve essere intesa come affermazione dell'esistenza fenomenica dell'individuo, ma come riconoscimento del valore originario dello spirito, perchè autonomo, e perchè la sua realtà ci è manifestata dal suo attuarsi nel pensiero. Di tutto è possibile dubitare, osserva Cartesio: del corpo, come della natura; ma non mai del pensiero, perchè lo stesso dubbio è pensiero e costituisce la prova irrefragabile della sua esistenza. L'unica verità veramente evidente, e quindi degna di essere accettata universalmente, è dunque l'esistenza autonoma del pensiero, genuina espressione della funzione razionale dello spirito. Di conseguenza tutta la filosofia carte-

siana esprime l'incrollabile fiducia nella potenza sovrana dello spirito, capace di scoprire e di formulare le leggi universali da imporre agli uomini e alla natura; e si risolve nella celebrazione della dignità umana e dell'autonomia dello spirito, le quali vengono contrapposte alla mortificante tradizione e alla autorità, che sembrava non potessero essere più vinte. L'uomo può da solo costruire la sua fede e la sua scienza, adoperando il pensiero, lo strumento perfettissimo, atto a farci conseguire le più ardue verità.

Descartes per questa potente formulazione della comune esigenza a conseguire la libertà dello spirito, e per avere invertito l'ordine di ogni futura indagine ontologica (non più si doveva pocedere dall'esterno all'interno, dall'oggetto al soggetto; ma da questo a quello, ricavando dall'esperienza interna ogni sapere), sebbene non abbia trattato espressamente il problema educativo, occupa un posto eminente nella storia della pedagogia.

La critica, che egli compie nella prima parte del suo *Discorso sul metodo,* dell'educazione ricevuta nel Collegio gesuita della Flèche, è forse la più acuta, senza che per altro ecceda mai nella forma, ed è quella che meglio di ogni altra vale a mettere in evidenza i difetti dei metodi pedagogici allora in uso, fondati sull'ossequio alla tradizione, sull'astrazione e il meccanismo mnemonico. Per Cartesio l'esperienza altrui non conta che come informazione, occorre l'esperienza soggettiva, compiuta per mezzo della riflessione, la sola atta a farci raggiungere i veri eterni della ragione.

Si viene così a stabilire un nuovo metodo, il qua-

le, quantunque segua il processo logico deduttivo, non parte però da principî posti come universali dall'autorità religiosa o dalla tradizione filosofica, ma dalla coscienza di ognuno, da ciò che in essa appare certo ed evidente.

Cartesio propone perciò i seguenti quattro precetti, che dovrebbero, secondo lui, esser seguiti in ogni ricostruzione scientifica, che non voglia fare opera vana: 1ª Non accettare mai per vero se non ciò che appare evidente per chiarezza e distinzione. Massima questa che rappresenta per Cartesio il fondamento e il criterio di valutazione di ogni possibile cognizione umana. 2ª Dividere ogni difficoltà da superare in tante parti, quante sono richieste dalla complessità dell'argomento; 3ª Procedere nelle ricostruzioni dal semplice al complesso, per gradi, come se esistesse un ordine e una gradazione anche fra quelle cose che non hanno fra loro una successione naturale. 4ª Sistemare razionalmente il sapere già conseguito per mezzo di enumerazioni così complete, che nulla di essenziale venga omesso.

2. — In realtà, come è facile vedere, il metodo, proposto da Cartesio, risultava di due processi logici che s'integravano a vicenda: si trattava infatti di una sintesi, preceduta e condizionata da un'analisi accurata dell'originale sintesi intuitiva. Metodo che non poteva dare risultati importanti nelle indagini scientifiche, perchè non teneva in giusta considerazione l'esperienza la quale anzi finiva con l'essere interpretata arbitrariamente. Trovò però numerose applicazioni nel campo educativo, in quanto sembrò assai

opportuno, poichè corrispondeva al naturale sviluppo dei processi razionali. Si sperava così che l'educando raggiungesse in ogni nozione quella certezza ed evidenza, di cui l'esempio più insigne era rappresentato dalle verità matematiche. Si ebbe pertanto il risultato assai importante di pensare possibile un procedimento didattico, che fosse capace di dedurre l'ordine razionale dalle forze spirituali dello stesso educando, e che si valesse del metodo cartesiano per abituare all'esattezza del ragionamento e per conseguire un sapere certo e saldo, perchè raggiunto facendo uso di un'attenta e personale riflessione.

Ma più che la critica degli allora vigenti sistemi educativi, e l'affermazione di un nuovo metodo, il quale nelle sue linee generali e nelle applicazioni, che ne fece lo stesso Cartesio, si manteneva troppo ligio alla deduzione sillogistica, la filosofia cartesiana rappresenta un grande progresso nel campo pedagogico per avere stabilito il principio che la facoltà razionale di distinguere il vero dal falso è per natura uguale in tutti gli uomini, determinando una maggiore e più profonda fiducia nelle forze spirituali e nelle virtù creative della ragione.

Si delinea così già nel pensiero di Cartesio il proposito educativo di formare nell'uomo il buon giudizio, saldo, autonomo, consapevole, contrapposto allo scopo, perseguito dall'educazione tradizionale, di arricchire la mente di cognizioni mnemoniche, incapaci di determinare l'adesione fervorosa del discente. Si può dire che venga già annunziato l'ideale contemporaneo della cultura intesa come organismo vivo, come parte essenziale del nostro spirito, in recisa an-

titesi con l'erudizione puramente verbale, incapace di suscitare nuove iniziative ed esperienze personali.

Appunto questo principio d'indipendenza e il riconoscimento della dignità e potenza dello spirito umano sono gli elementi del pensiero cartesiano, che trovarono un maggiore sviluppo nei pensatori che seguirono lo stesso indirizzo razionalistico, pure apportandovi modificazioni più o meno sostanziali.

Già Nicola Malebrance (1638-1715), il più conseguente dei seguaci della filosofia di Cartesio, nonostante che assegni carattere divino e trascendente alla Ragione, riconosce però che in concreto essa si esprime nell'individuo, e che quindi ognuno trova in se stesso la verità e le idee direttive della propria condotta, senza che debba ricorrere ad altri, e, ciò che più conta, senza sottoporsi alla tirannia della tradizione.

Si viene così a riconoscere implicitamente che nell'atto di obbedienza alla Ragione si conquista la sola e vera libertà spirituale, concessa agli uomini; concetto questo che lascia già prevedere quella che sarà la maggiore conquista della riflessione pedagogica posteriore: l'interiorità del processo di sviluppo spirituale e la spontaneità dell'educando nel fatto educativo.

3. — Ben più profonda è la speculazione filosofica di Benedetto Spinoza (1632-1677), per il quale la vera conoscenza è solo quella che assurge ad una visione universale delle cose; l'esperienza sensibile dell'individuale non rappresenta sapere, ma errore. Bisogna dunque superarla con la contemplazione del-

l'essere *sub specie aeterni,* la quale non solo ci dà la sapienza; ma con la conquista del reale ci permette anche di superare ogni tristezza, di distruggere la stessa apparenza del male; dando cioè al nostro spirito la serenità e la consapevolezza del suo valore. Lo Spinoza infatti, nell'esercizio della funzione razionale, che unifica e universalizza il molteplice, riconosce uno dei modi della sostanza divina.

Ed egli non si limitò ad esporre una teorica tanto elevata della condotta umana, ma la praticò costantemente, cosicchè la sua vita è un esempio insigne di autoeducazione, e di quanto grande sia la possanza dello spirito umano.

Seppe infatti costruire a se stesso una vita tutta intima e profonda, rivolta a conseguire una magnanima serenità da contrapporre alle terribili prove, a cui fu sottoposto durante tutta la sua esistenza, riuscendo a non sentire quasi il desolante isolamento, a cui venne condannato dall'odio fazioso dei suoi concittadini.

La visione gaudiosa dei valori eterni, a cui l'aveva condotto la sua meditazione, gli fece anche sperare l'attuazione sulla terra di uno stato perfetto di convivenza umana, fatto di pace, di concordia e di libertà. Egli infatti esprime il convincimento che la cognizione razionale dell'essere presto o tardi dovrà essere raggiunta da tutti gli uomini, con il risultato di porre fine per sempre alle passioni e ai dissidi, che avranno quiete nell'amore intellettuale di Dio, il solo degno dell'uomo saggio, il solo che ci permetta di superare la contingenza dell'essere individuale, e d'inserire la nostra vita effimera nell'eterno.

Concezione piena di fede nelle potenze umane e nella dignità della ragione, che ci dà però un concetto dello sviluppo spirituale, e quindi dell'educazione, troppo arduo per essere perseguito dalla generalità degli uomini; tale però da contribuire efficacemente ad accrescere il desiderio della cultura, e a far sentire necessaria la liberazione da ogni impaccio mortificante la spontanea iniziativa e la personale meditazione.

Il razionalismo di Goffredo Guglielmo Leibniz (1646-1716), sebbene sia mosso dalla stessa esigenza, ha uno sviluppo meno astratto dell'*Ethica more geometrico demonstrata* dello Spinoza. E' più umano, meno estraneo alle necessità della vita pratica, e quindi capace di agire più profondamente sullo spirito del lettore. La sola contemplazione non basta, afferma Leibniz in opposizione allo Spinoza; sperare di raggiungere l'indifferenza per i motivi che ci spingono all'azione è un assurdo, che non può trovare neppure un inizio di attuazione. L'uomo, che vuole obbedire alla ragione, deve però anche operare in ossequio a fini, essendo di continuo determinato da molteplici cause.

La vera libertà non consiste nell'isolamento, nella liberazione da ogni vincolo sociale, nell'inazione sempre maggiore, ma nel sapersi determinare all'azione per motivi e scopi offerti o convalidati dalla ragione, anzichè per cause contingenti ed estranee alla vita dello spirito.

Si determina così, per effetto della filosofia leibniziana, un concetto della perfezione umana, fine ideale di ogni educazione, in cui tutte le potenze dello

spirito si armonizzano e si unificano in ossequio ad uno scopo che ci trascende, poichè corrisponde all'armonia prestabilita dalla mente di Dio. C'è già la intuizione di un'educazione che si debba fondare sull'unità della vita spirituale degli educandi, e per cui si organizzino tutte le conoscenze e tutte le azioni.

La felicità è infatti per il Leibniz luce intellettuale, come per lo Spinoza; ma è anche esercizio continuato della volontà, tendente a conseguire fini decorosi per noi e per gli altri, a cui dobbiamo sentirci uniti da vincoli affettivi, e con i quali dobbiamo cooperare per instaurare sulla terra la volontà divina.

Da questi brevi cenni sull'opera di Cartesio, Spinoza e Leibniz risulta evidente che il razionalismo moderno, che in pochi anni raggiunse uno sviluppo tanto importante, se non trattò ampiamente il problema pedagogico, perchè rivolto specialmente a risolvere i problemi teoretici della filosofia, produsse però un così profondo risveglio nelle coscienze, che dovette necessariamente riflettersi anche sulla pratica educativa, suscitando nuove esigenze culturali e una concezione dell'educazione, intesa come sviluppo interiore, come partecipazione di ognuno alla dignità umana, come azione dominata da fini morali.

II Capitolo

L'empirismo filosofico e l'educazione

SOMMARIO: 1. Caratteri iniziali dell'empirismo moderno e sue applicazioni pedagogiche. - 2. La filosofia e il metodo di F. Bacone. - 3. L'induzione matematica di G. Galilei.

1. — Il risveglio filosofico, che caratterizza tutta la vita di pensiero del secolo XVII, non dette luogo soltanto al rinnovarsi dell'indirizzo razionalista, di cui abbiamo parlato nel precedente capitolo, ma determinò anche una forte corrente empirica, la quale assunse l'esperienza sensibile come mezzo prevalente per ogni indagine, anche di natura filosofica. Il metodo induttivo venne perciò contrapposto alla deduzione e ai processi sillogistici, divenuti per effetto dell'abuso, che se ne era fatto, del tutto formalistici. La rinnovata ammirazione per la natura come fonte di bellezza e d'ispirazione, e di cui erano stati artefici gli uomini del Rinascimento, si trasforma e si approfondisce. Nella natura si scoprono le leggi del creato, e ad essa si guarda con fiducia sconfinata, sicuri che, a chi ben la studi, dovrà rivelare ogni mistero.

La scienza nuova si costruisce in questa atmosfera d'entusiasmo; l'indagine sperimentale perde perciò il carattere di astrattezza che gli è proprio, poichè è

vivificata dalla speranza di scoprire verità infinitamente feconde.

L'indirizzo scientifico, risorto dopo tanti secoli, dette nelle sue prime applicazioni, risultati così importanti e insperati, da suscitare un consenso fervoroso e universale, e da essere trasferito in ogni indagine e nell'esame di ogni umana attività, non esclusa l'educazione. In rapporto alla soluzione del problema pedagogico infatti non si trattò più soltanto di costruire una teorica che si opponesse a quella tradizionale, nè di criticare i metodi dell'istruzione scolastica e quelli verbalistici dell'Umanesimo; ma di creare una scuola che avesse la stessa universalità della scienza, e che riuscisse, come questa, a dare il vero sapere, specchio fedele della realtà e delle sue leggi eterne.

Certo l'indirizzo scientifico non si preoccupava di creare nell'educando quella interiorità del sapere, che era stata affermata tanto autorevolmente dal razionalismo, poichè si proponeva quasi esclusivamente di far conseguire la conoscenza della natura, considerata oggettivamente, capace però, nel suo disvelarsi all'occhio attento dell'osservatore, di dare all'animo la maggiore serenità.

Questa unilateralità della concezione educativa, sorta per effetto dell'empirismo filosofico, fu certo il suo difetto maggiore; ma la concomitanza nel tempo dei due indirizzi valse di correttivo nella pratica pedagogica.

L'educazione venne infatti intesa in concreto non solo come autocoscienza e contemplazione dei veri razionali, ma anche come osservazione attenta della

natura, come azione energica e consapevole, atta a conquistare e a utilizzare, per i fini umani, la realtà fenomenica.

La conseguenza più importante fu che l'istruzione, che si era limitata per tanto tempo allo studio delle lingue e della letteratura, si arricchì di nuovo alimento vitale: nessuna disciplina scientifica le fu estranea, e la storia, intesa come spiegazione della realtà presente, conquistò la sua dignità di disciplina formativa dello spirito.

2. — Iniziatore del moderno empirismo fu Francesco Bacone da Verulamio (1560-1626), il quale, in un tentativo grandioso di revisione del sapere umano, affermò il valore dell'induzione e dell'esperienza, imponendoli alla coscienza universale, come i soli mezzi veramente adatti a conquistare la verità. Egli è perciò giustamente considerato come il riformatore della logica aristotelica, in quanto con il *Novum Organum scientiarum* costruì una nuova logica, nella quale veniva riconosciuto che fonte del sapere è il particolare e non l'universale.

Punto di partenza per la scoperta di ogni verità non può essere che l'osservazione e l'utilizzazione delle esperienze sensibili; da queste poi con processo lento e graduale, si perviene alla formulazione dei principî universali. E' questa l'unica via che garantisce risultati validi; gli universali infatti, conseguiti per induzione, dànno la maggiore possibilità di certezza, ed eliminano il rischio di produrre costruzioni scientifiche, fondate su principii arbitrari, e perciò appunto destinate a crollare miseramente.

Perchè però il processo logico dell'induzione dia il massimo rendimento, occorre sgombrare l'animo da ogni prevenzione e da ogni causa di errore: dagli *idoli* cioè, come Bacone li chiama, costituiti dai pregiudizi esistenti nell'intelletto, per effetto di condizioni speciali dell'individuo, della società, della scuola e della tradizione.

Bisogna accostarsi alla natura con animo puro, egli dice, e solo allora essa svelerà i suoi misteri, le sue leggi, i suoi veri eterni.

Già nel *Novum Organum* c'è dunque materia per applicazioni importanti nel campo educativo; ma di maggiore interesse pedagogico è certo l'opera *De dignitate et augmentis scientiarum,* nella quale Bacone critica tutti i metodi d'insegnamento allora in uso, perchè invece di presentare la vera scienza, desunta dall'osservazione della natura, comunicavano solo nozioni vacue e ornamentali; le quali, mentre lasciavano vuoto l'intelletto, non trovavano poi nessuna applicazione utile nella vita pratica. La sola e vera legge della didattica consiste per Bacone nella continua applicazione degli alunni a quanto si riferisce alla vita, quale effettivamente è vissuta dalla generalità degli uomini, e non quale è pensata dalla fantasia di pseudo filosofi, estranei del tutto al ritmo celere della realtà. Poesia, storia, filosofia, se vogliamo che continuino a costituire elementi importanti di cultura, debbono essere vivificati dalla scienza e dall'esperienza e seguirne il veloce sviluppo.

Anche Bacone, come la maggior parte dei filosofi empiristi, accetta, per fine supremo della vita e sua giustificazione, la felicità; ma la ripone nell'azione,

nell'affrontare animosamente le difficoltà, per modo che tutti si abituino a perseguire solo quei fini che sono conseguibili, e a valutare esattamente i mezzi da usare per raggiungere la meta.

Fuggire i turbamenti e le passioni con una vita ascetica e contemplativa, priva di opere feconde, non è virtù, è viltà. Chiudersi in se stessi, isolarsi dal mondo è il peggiore degli egoismi; solo partecipando intensamente alla vita dell'intera società, si raggiunge il pieno sviluppo spirituale, e ci si abitua ad assolvere i doveri assai spesso gravosi che la convivenza impone ad ognuno.

L'ideale etico e pedagogico di Bacone si concreta così nella vita attiva, nella partecipazione coscienziosa alle vicende del proprio paese, nella interpretazione e nella conquista delle leggi di natura, che debbono anche divenire le norme del vivere umano. E' quindi necessaria la lotta, rinnovata senza requie, lotta che riesce a dare carattere dinamico alla vita umana, e che ci obbliga a un esatto apprezzamento delle nostre potenze da opporre alle difficoltà, che l'esistenza quotidiana ci presenta. S'ingenera così, attraverso le faticose vittorie, un giustificato orgoglio della nostra dignità e del nostro valore.

Come si vede, Bacone, che pure era partito da premesse antitetiche a quelle dei razionalisti, conclude però con la stessa affermazione del valore supremo dell'autonomia dello spirito, che non deve soffrire limitazione ed impacci.

3. — La corrente empirica trovò subito numerosi sostenitori, sommo fra tutti Galileo Galilei (1574-

1642), il quale trattò ampiamente del nuovo metodo sperimentale, giovandosi dell'esperienza che egli stesso ne aveva fatta e delle gloriose scoperte conseguite. Egli infatti non solo riconobbe la necessità di porre l'induzione a servigio delle ricerche scientifiche, ma costruì un completo sistema di metodica, aggiungendo all'esperimento e all'induzione, il ragionamento, di cui è indispensabile fare uso per potere interpretare e valorizzare i dati forniti dai sensi. Egli afferma che, se è vero che ogni scienza deve essere desunta dalla natura, bisogna però riconoscere che il mezzo di conquista della verità è fornito dalla ragione.

La natura è un grandissimo libro che sta di continuo aperto dinanzi ai nostri occhi, ma per poterlo leggere bisogna conoscere prima i caratteri con cui è scritto, e questi sono rapporti aritmetici e geometrici.

L'universo si conosce dunque quantitativamente, e cioè *sub specie matematicae;* e la matematica è un prodotto genuino della ragione, la quale riesce, appunto per mezzo di accostamenti, che sfuggono ai più, a trarre dal molteplice che ne circonda, la legge che lo unifica e lo spiega.

Il grande scienziato italiano corregge così l'estremo empirismo della concezione baconiana; anzi si può dire che nella sua filosofia si veda già preannunciata la soluzione gnoseologica kantiana, che riconosce l'elemento universale della conoscenza nella funzione logica della ragione. L'universo, squadernato a noi dinanzi, resta muto e anzi ostile, se non soccorre l'interpretazione razionale dei fenomeni, mercè la quale si crea l'ordine, là dove era disordine, e tutto

sembra piegarsi alla divina potenza dell'anima umana.

In tal modo nel Galilei l'esigenza, propria di tutti i pensatori del Seicento, ad affermare il diritto dello spirito alla sua autonoma spontaneità, trova modo di manifestarsi in forma anche più recisa ed evidente; appunto perchè egli riconobbe alla ragione la funzione di coordinatrice del sapere e di suprema moderatrice di ogni attività.

Per Galileo l'educazione diviene (e lo dimostrò in modo degnissimo con la sua opera di grande maestro) suscitatrice di energie, di riflessione, di retto ragionamento.

La personalità dell'educando trovò in lui il massimo rispetto: i rapporti educativi, che egli ebbe con i suoi scolari, si colorarono di profondo reciproco affetto, e si svolsero con una verace e intelligente collaborazione, tutta rivolta a conseguire la sapienza, supremo ideale della rinnovata coscienza del secolo XVII.

III Capitolo

Il Pansofismo e il valore universale del metodo

SOMMARIO: 1. Caratteri e finalità del pansofismo pedagogico. - 2. L'opera di W. Ratke. - 3. - Il metodo e la dottrina di G. A. Comenius.

1. — Specialmente nei paesi della Riforma, la nuova concezione scientifica trovò seguaci entusiasti, i quali, nelle mutate condizioni religiose, nei rivolgimenti politici e nel generale risveglio delle coscienze, tutte rivolte ad un'opera di riflessione personale, trovarono l'ambiente più propizio per un rinnovamento sostanziale dell'educazione, che fosse corrispondente ai mutamenti profondi, avvenuti nella scienza e nella fede.

Si determinò così un movimento che prese nome di pansofismo, il quale, in rapporto alla speculazione filosofica, pretendeva di poter raggiungere la scienza universale; e, nei riguardi dell'educazione, di poter comunicare tutto il nuovo sapere a tutti indistintamente.

I pansofisti partivano dal concetto che l'uomo debba essere considerato come un microcosmo, nel quale in sintesi si raccoglie tutto l'universo. Per l'uomo è quindi cosa naturale sapere tutto, purchè però si affidi alla luce della ragione, e interpreti esattamente quanto gli viene fornito dai sensi, senza lasciarsi traviare da pregiudizi e da prevenzioni.

Insegnare la buona strada, scoprire il metodo più opportuno è il compito che deve assolvere la nuova pedagogia; e l'*omnia omnibus* divenne così l'insegna del pansofismo educativo, e non tanto come affermazione del diritto di tutti, poveri e ricchi, maschi e femmine all'istruzione; quanto piuttosto come fede profonda nelle forze dello spirito umano, capace di acquisire tutto lo scibile, e di raccogliere in sè, nel suo sviluppo, l'infinita natura con tutte le sue leggi, con tutti i suoi misteri.

Il principio metodico di Bacone e di Galileo dell'esperienza e dell'indagine scientifica si viene così a spiritualizzare nella dottrina e nella pratica dei primi grandi educatori dell'epoca moderna, i quali seppero intuire ed applicare nei loro insegnamenti molti dei principî, che divennero poi fondamentali, e universalmente accettati dall'educazione contemporanea.

2. — Wolfango Ratke (1571-1635) fu il primo, che si fece propugnatore dell'ideale pansofico nel campo educativo. La sua massima fondamentale era quella che gli antichi sistemi e dottrine, basati sulla tradizione, e frutto quasi sempre di una pratica occasionale e irriflessiva, dovessero cessare, e cedere alla forza della ragione, la sola degna di dominare l'umano sviluppo. Sulla base di tale principio egli costruì un metodo per l'insegnamento, con il quale si riprometteva di poter fare conseguire agli alunni nello stesso tempo la conoscenza dell'ebraico, del greco e del latino. Il suo metodo, appunto perchè si presentava come una conseguenza diretta dell'indirizzo filosofico, che allora tanto fervore di consensi aveva

raggiunto, suscitò grandi speranze ed entusiasmi; ma alla prova si dimostrò completamente inadatto allo scopo e fu subito abbandonato. Diede però al Ratke occasione di formulare alcuni principî di reale valore pedagogico, come quello che tutta l'opera dell'educatore debba procedere secondo natura, e l'altro, che l'insegnamento debba essere in ogni caso dilettevole, per potersi compiere con la spontanea partecipazione degli alunni. Al Ratke si deve pure il riconoscimento della necessità di basare l'insegnamento linguistico sulla conoscenza e sull'uso della lingua materna, la quale, dice giustamente l'insigne pedagogista, rappresenta il mezzo per conseguire ogni altra nozione, in quanto costituisce la prima affermazione del valore logico dell'intuizione e dell'esperienza personale. Il riconoscimento del valore delle intuizioni soggettive dell'educando, implicava di conseguenza che la pratica puramente mnemonica e retorica, fino allora dominante nella scuola, dovesse essere bandita per sempre, per essere sostituita dalla persuasione e dal ragionamento, e da una reale coordinazione fra le parole e le cose da esse significate, fra il linguaggio e l'esperienza da ognuno compiuta.

Si veniva così ad assegnare alla cultura un contenuto nuovo, realistico, vitale; e a permetterle di dare un impulso sempre maggiore alla formazione spirituale degli educandi.

3. — Chi però dette a queste innovazioni pedagogiche il massimo sviluppo, rivoluzionando addirittura la pratica educativa, e dimostrando il valore e l'im-

portanza di un metodo razionale, fu Giovanni Amos Komenski, latinizzato in Comenius (1592-1671).

La vita di questo grande educatore fu veramente straordinaria; l'entusiasmo per la sua opera riformatrice, l'amore per l'infanzia non si acquietarono mai nel suo animo, per quanto gravi e tempestose fossero le vicende della sua esistenza. Più volte si vide distrutto il lavoro faticosamente compiuto, e sempre ricominciò la dura fatica con uguale fervore e rinnovata energia.

Più di cento opere egli compose per la scuola, e per sostenere e divulgare le sue idee innovatrici. Quelle però che maggiormente ebbero successo, e che effettivamente contribuirono a costruire il concetto moderno dell'educazione sono: la *Didactica magna*, in cui egli raccolse tutto il suo sapere pedagogico e i risultati della sua esperienza di maestro; la *Janua linguarum reserata*, primo esempio di libro di lettura per gli alunni delle scuole elementari, vario per contenuto, con numerose e continue correlazioni fra gli argomenti trattati, e con il quale il Comenius cercò di attuare praticamente i principî del pansofismo pedagogico; infine l'*Orbis sensualium pictus*, il primo sillabario e libro di lettura figurato, in cui si ha perciò una prima modesta applicazione del metodo intuitivo. Certo si tratta ancora di un'intuizione indiretta: non le cose, ma la loro rappresentazione grafica viene presentata agli alunni, ma è già tale, da far prevedere l'affermazione autorevole e precisa, che del metodo intuitivo diretto faranno poi il Rousseau e il Pestalozzi.

Ma più che i tentativi di applicazione del nuovo

metodo in libri di testo, è istruttiva la conoscenza della dottrina pedagogica del Comenius, esposta ampliamente nella Grande Didattica. L'educazione è da lui considerata come una necessità per tutti gli uomini indistintamente, dipendente dalla loro comune natura, di origine divina. E poichè in noi si svolge una triplice vita: quella animale, quella razionale e quella spirituale; l'educazione deve svolgere in ognuno la la scienza, la virtù e la fede.

Ne conseguiva che il fine supremo per l'educazione, come per la vita, dovesse essere quello religioso, e ciò rispondeva a quanto si era affermato da più secoli, ma il Comenius tolse a tale finalità quel carattere di angustia e di unilateralità, per cui erano state impedite nell'educando tutte le manifestazioni spontanee e gaudiose della vita.

Secondo il Comenius un tale fine doveva infatti essere conseguito, solo quando gli altri due compiti dell'educazione, quello della scienza e della moralità, fossero stati compiutamente assolti. Si trattava infatti di un fine ultraterreno, che rappresenta la massima perfezione, ma che, appunto per questo, non poteva essere inteso e perseguito, se non quando si fosse raggiunto un adeguato sviluppo della ragione e della coscienza morale.

In tal modo la subordinazione al fine religioso sorgeva ad educazione compiuta, e quindi questa si poteva svolgere effettivamente con un certo grado di autonomia, che permetteva allo spirito dell'educando di raggiungere un reale dominio di se stesso, e nello stesso tempo di tutte le cose, per il concetto che il

pansofismo aveva dello spirito umano, come di uno specchio veritiero dell'intero universo.

L'educazione, così intesa, doveva naturalmente essere iniziata dalla madre, la quale aveva però l'obbligo di procedere razionalmente, secondo norme dettate dal raziocinio e non dal caso, se voleva che il suo bambino riuscisse a conseguire uno sviluppo conforme alla natura e alle sue leggi.

Nel sistema educativo del Comenius all'educazione del *grembo materno,* doveva seguire quella impartita dalla scuola *vernacola,* così detta perchè vi si insegnava la lingua nazionale; istituto questo, che doveva accogliere tutti i fanciulli senza distinzione dai sei ai dodici anni di età.

Si ebbe così, per opera del Comenius, la prima definizione della scuola elementare moderna; alla quale veniva assegnato l'arduo compito di indirizzare gli alunni a servirsi rettamente della parola e della ragione, con insegnamenti utili per la vita presente e per la futura, provvedendo cioè a farli divenire partecipi in modo cosciente dell'umanità.

Gli altri gradi d'istruzione avevano per il Comenius carattere prevalentemente culturale, ed erano riservati alle classi abienti. La scuola latina doveva accogliere i ragazzi dai dodici ai diciotto anni, e le Accademie e le Università i giovani dal diciottesimo anno in poi.

Come si vede si ha così delineato un completo sistema di studi, che, si può dire, sia rimasto immutato, almeno nelle sue linee generali, sino ai nostri giorni.

Più interessante è ancora il metodo esposto e pro-

pugnato dal Comenius: « istruire la gioventù, egli « dice, non consiste nel comunicarle un ammasso di « parole, di frasi, di sentenze, di opinioni, raccolte « negli autori, ma nell'aprirle l'intendimento delle « cose. » Si ha in queste parole il riconoscimento esplicito del valore formativo dell'intuizione, e dell'importanza che nell'educazione deve avere la partecipazione attiva dell'alunno.

Occorre, sostiene infatti il Comenius, eccitare l'attività dell'educando, in modo che proceda da se stesso dall'una all'altra cognizione, seguendo le naturali connessioni e riuscendo a collegare il sapere con l'azione.

Il metodo deve perciò essere graduale, *e la gradazione deve essere conforme alla natura*: concetto questo che al Comenius parve tanto importante, da portarlo alle sue estreme conseguenze.

Egli pretese infatti che ogni grado d'istruzione corrispondesse ad un grado di sviluppo della mente umana: all'educazione del grembo materno la cultura sensoriale; alla scuola vernacola quella della memoria; al ginnasio quella dell'intelletto; all'Università quella del giudizio e della ragione; e non contento ancora volle anche che ogni momento educativo imitasse e riproducesse i procedimenti della natura, ricorrendo ad una quantità di esempi e di raffronti, che cadono assai spesso nel grottesco, e rappresentano la parte caduca del suo sistema pedagogico.

La passione però con cui il Comenius tratta e svolge le sue teorie, le rende così vive, che ancor oggi se ne può seguire l'esposizione con diletto e vantaggio; e anche se talvolta ci appaiono ingenue e incoe-

renti, hanno però il grande merito di avere imposto, in un momento assai difficile, all'attenzione universale il problema dell'educazione come un fatto di valore sociale; di avere valorizzato il metodo con la affermazione della grande importanza dell'intuizione personale; di avere infine dato una maggiore consapevolezza della spontaneità spirituale, che è in ognuno e che costituisce la forza maggiore per il pensiero e per l'azione.

IV Capitolo

La concezione disciplinare dell'educazione

SOMMARIO: 1. Pregi e difetti della concezione disciplinare. - 2. La dottrina pedagogica di Giovanni Locke.

1. — Una corrente pedagogica che si oppose all'indirizzo pansofistico, pure facendone propri i principî più vitali, fu quella disciplinare, la quale sostenne che non la quantità delle nozioni e il loro valore intrinseco importano nell'educazione, ma il processo seguito nell'apprenderle. Questo infatti può esser tale da intorpidire o da eccitare e svolgere le attività razionali, le quali, quando sono vivaci e vengono bene utilizzate, possono valere in ogni evenienza e dare la migliore soluzione per ogni problema, che la vita pratica e i bisogni dello spirito ci presentino.

Poste queste premesse, ne conseguiva che solo alcune discipline, capaci di svolgere, per la generalità dei loro principî, le potenze spirituali, potevano giovare all'educazione, assai più che non le altre discipline, richiedenti, per essere apprese, molto tempo e una grande fatica, senza che per altro fossero capaci di cooperare a disciplinare lo spirito e di assicurare il migliore successo nella vita.

A tale concezione aderirono nello stesso tempo, ma per motivi completamente diversi, tanto quelli che intendevano opporsi all'indirizzo realistico per ragio-

ni religiose, e che volevano il ritorno allo studio linguistico e formale con esclusione di ogni insegnamento scientifico; quanto gli empiristi, come il Locke, che non vedevano nell'enciclopedismo, affermato dall'ideale pansofistico, che un mezzo per rendere pretenziosi e superficiali gli educandi. Tutti però si accordavano nel concetto che l'educazione dovesse essere disciplina formativa dello spirito, sia che tale disciplina dovesse condurre alla consapevolezza dei propri doveri religiosi, sia che dovesse dare allo spirito prontezza d'intuizione ed energia nell'azione.

Il valore di una tale teoria, che ebbe applicazioni assai diverse e spesso contrastanti, fu dunque quello di presentare l'educazione come un processo continuo di potenziamento dello spirito, capace di dare all'uomo tutta la sua dignità, facendolo partecipare attivamente e con piena consapevolezza alla vita del suo tempo e del suo popolo.

Difetti non mancavano però in una tale teoria; il valore formativo, assegnato soltanto ad alcune discipline, faceva trascurare tutte le altre, rendendo angusta e unilaterale la cultura; inoltre le discipline, scelte non per il loro valore intrinseco, ma specialmente per l'universalità dei principî di cui si valevano (preferite fra tutte la logica e la matematica), assumevano un carattere e uno sviluppo astratto, che allontanava la scuola dalla realtà, non consentendo neppure al maestro di riconoscere e valutare le speciali attitudini degli educandi.

Si otteneva però dagli alunni, abituandoli alla riflessione, l'esercizio dell'attenzione volontaria e un approfondimento della loro coscienza, che costituiro-

no allora, come oggi, il maggiore pregio della cultura disciplinare.

2. — Il maggiore e più autorevole assertore di questo indirizzo fu il filosofo inglese Giovanni Locke (1632-1704). il quale mantenne fede alla concezione disciplinare dell'educazione, anche quando male si accordava con il suo sistema filosofico.

Egli infatti nel *Saggio sull'intelletto umano* afferma che ogni conoscenza trae origine o dalla percezione sensibile o da quella dell'intelletto, riconoscendo così, e ponendole anzi in uno stesso piano, la sensazione e la funzione coordinatrice della ragione; nel suo sistema pedagogico invece più che la funzione originaria percettiva, ha importanza il *senso interno,* come egli lo chiama, per il compito che gli è proprio di elaborare e di coordinare i dati puramente sensibili. In tal modo il suo empirismo si attenua per avvicinarsi, contro la sua stessa volontà, a quel razionalismo, che egli intendeva combattere.

La sua pedagogia trova ampio sviluppo nei *Pensieri sull'educazione* e nella *Guida dell'intelletto,* le prime opere pedagogiche moderne di un'importanza veramente eccezionale.

L'educazione deve, secondo il Locke, essere considerata sotto un triplice aspetto: fisico, morale e intellettuale, perchè deve far conseguire all'educando la robustezza del corpo, non meno che la saldezza della coscienza morale e la sicurezza del sapere. Fini questi però, che non debbono considerarsi staccati fra loro, ma in intimo rapporto di correlazione e dipendenza reciproca, poichè in realtà il fine supremo è

uno solo: la disciplina delle potenze spirituali, e soprattutto della ragione.

Le numerose e spesso assai dettagliate norme che egli dà per l'educazione fisica, tendono infatti a rendere il corpo capace di sopportare ogni sorta di fatiche, non perchè sia desiderabile la robustezza fisica per se stessa, ma perchè il corpo possa obbedire allo spirito e costituire un sussidio prezioso, e non mai un ingombro e una ragione di torpore intellettuale.

Anche l'educazione morale deve seguire la stessa massima disciplinare, che, in questo caso, si risolve in un controllo continuo di ogni moto dell'animo, le cui manifestazioni rispondono da prima ad un'imposizione dell'educatore, per finire col diventare abitudinarie e quindi facili e spontanee.

« Il principio e la base di tutte le virtù, egli dice, « che possono ornare un uomo, consiste nell'essere « capace di rinunciare ai propri desideri, di avver- « sare le proprie passioni e di seguire puramente e « semplicemente quel che la ragione gli detta, anche « se il desiderio pieghi verso l'opposta direzione. E' « cosa evidentissima che il principio di tutte le virtù « e il vero merito consista nella forza di negare a se « stessi la soddisfazione dei propri desideri in ciò « che la ragione non consente. Questa padronanza « si acquista e perfeziona con l'abitudine, ed è resa « facile e familiare dalla pratica, quando la s'inizi « per tempo. »

Questo processo, per cui l'animo si disciplina e diventa padrone di se stesso, si deve però compiere gradatamente, evitando la severità eccessiva, la quale sorte sempre l'effetto di distruggere la libertà natu-

rale dell'educando, che deve essere rispettata e garantita, se si vuole che egli diventi capace di svolgere indefinitamente il suo spirito, e di operare opportunamente e utilmente nella società di cui è partecipe.

Viene così prospettato in modo chiaro e risolto per la prima volta dal Locke il problema del come conciliare la libertà dell'educando con l'autorità dell'educatore, questione questa che doveva suscitare tanto interessamento nel campo della riflessione pedagogica. Libertà non significa per il Locke arbitrio, ma disciplina spirituale, controllo di se stessi, che si ottengono con la persuasione e con l'amorevolezza, non disgiunte da una bene intesa severità. Qualità queste che assai bene esprimono il contenuto dell'autorità dell'educatore, la cui figura acquista agli occhi dell'educando un valore anche superiore al reale, quando egli sappia dar prova in ogni occasione di elevatezza morale.

I rapporti educativi che si vengono in tal caso a stabilire fra maestro e scolaro sono ad un tempo teneri e severi, perchè dominati da una volontà sicura del proprio fine, e da una ragionevole familiarità, che non esclude, ma rende anzi più profondo il rispetto.

E' questa la ragione per cui il Locke dà la preferenza all'educazione domestica su quella pubblica, impartita nei collegi, nei quali la mancanza da parte dei precettori di un'esatta conoscenza spirituale degli alunni, per l'esteriorità dei rapporti educativi, obbliga ad una pratica pedagogica tutta formale, e ad esercitare un'autorità arcigna, che allontana gli alun-

ni e non permette loro di raggiungere un carattere saldo e coerente, fine ultimo a cui deve tendere ogni buona educazione.

Per il Locke dei tre compiti assegnati all'educazione quello che presenta minori difficoltà è quello intellettuale, poichè non si tratta di rendere perfetti i giovani in una o in un'altra disciplina, ma di svolgere le loro menti in modo da renderle capaci di acquistare facilmente qualunque scienza, a cui vogliano applicarsi. Si tratta cioè di un compito puramente formativo assegnato all'istruzione, di una ginnastica dell'intelletto per cui, attraverso l'esercizio, si raggiunga l'abitudine alla riflessione e la sicurezza di giudizio.

Le lingue si debbono imparare, parlandole; la grammatica non deve essere insegnata che a chi ha già conquistato praticamente l'organismo logico di una lingua. Delle scienze si deve dare la preferenza alle matematiche e alla fisica, e anzi il Locke vorrebbe che tutti leggessero le opere del grande Newton, per mezzo delle quali si può raggiungere una cognizione verace di tutto l'universo. La logica deve perdere il carattere formale, che le avevano conferito specialmente gli Scolastici, per diventare uno strumento veramente adatto ad usare rettamente del proprio giudizio.

Tutto il piano di studi proposto dal Locke, snellito e liberato da ogni ingombro formale e mnemonico, si presentava così come il solo adatto a formare coscienze morali e spiriti adusati all'azione e al pensiero.

Il metodo, secondo la concezione lockiana, doveva

consistere essenzialmente nell'ordine e nella costanza, e nel tener desta l'attenzione degli alunni, il che riesce possibile quando ci si rivolga alle loro inclinazioni naturali, in modo da permettere loro di risolvere le difficoltà, che gli studi presentano, senza coercizioni e, ciò che più conta, senza obbligarli ad un apprendimento puramente mnemonico, il quale non fortifica l'ingegno, ma lo stanca e lo meccanizza, e non dà alcun risultato apprezzabile neppure nella vita sociale.

Da queste brevi note sull'opera di Giovanni Locke non risulta che in modo assai incompleto l'importanza del suo pensiero pedagogico, anche perchè molti dei concetti da lui propugnati sono divenuti oggi così comuni, che non ci sorprendono, e anzi non ci riesce neppure d'intendere come potessero rappresentare un'innovazione tanto ardita.

Ma per renderci conto del grande valore storico della sua opera, basta pensare che per più di un secolo il suo pensiero dominò quasi incontrastato in Europa, e servì di punto di partenza e fu oggetto di meditazione per quanti rivolsero la loro attenzione al problema educativo.

Anche le critiche acerbe e spesso ingiuste, a cui la sua opera fu sottoposta, testimoniano del suo valore, e quand'anche gli si volessero negare altri meriti, resta sempre quello grandissimo di aver pensato l'educazione come formazione di spiriti, e di avere affermato la libertà dell'educando come consapevolezza di doveri e sottomissione all'autorità illuminata e amorosa dell'educatore.

Con l'opera del Locke si può dire che si perfe-

zionino i molteplici sforzi, raramente coronati da successo, compiuti dalla riflessione pedagogica nel secolo XVII; egli infatti riuscì ad inserire il problema educativo nella speculazione filosofica, traendo la soluzione delle varie questioni che si propose, da premesse teoretiche; distruggendo per sempre il pregiudizio che si trattasse di indagini puramente pratiche, da risolvere sulla base di quella che era l'esperienza comune e facendosi guidare soltanto dal buon senso.

V Capitolo

Il naturalismo di Gian Giacomo Rousseau

SOMMARIO: 1. Caratteri e finalità dell'Illuminismo. - 2. La vita e le opere di G. G. Rousseau. - 3. Esposizione e critica dell'Emilio.

1. — La filosofia nettamente empirica di Giovanni Locke, mentre, svolta nei suoi motivi più esteriori, portava al sensismo materialistico del Condillac e dell'Helvetius, per i quali ogni possibile sviluppo umano doveva essere rapportato all'esperienza esteriore e all'uso dei sensi; d'altra parte, con l'affermazione della libertà come diritto fondamentale dell'uomo, e con il riconoscimento che l'educazione deve rispettare e giovarsi delle facoltà di ognuno, disciplinandole e indirizzandole a certo fine, apriva l'adito alle più ardite innovazioni nell'ambito pedagogico.

Le teorie che ne derivarono diversificano profondamente le une dalle altre, ma tutte concordano nel riconoscere che ogni uomo ha in sè le forze sufficienti per il proprio sviluppo. Tale potenza può essere riposta nella ragione, come nell'esperienza, a seconda dell'indirizzo filosofico a cui appartengono gli scrittori; ma in ogni caso, l'averne riconosciuto il valore, servì a determinare una profonda fiducia nelle potenze del soggetto operante autonomamente. Si può anzi dire che questa fede fu così tenace da costituire poi il fondamento sentimentale di tutto l'importante movimento individualistico del secolo XIX.

E non si trattò soltanto di sostituire un metodo ad un altro nella pratica pedagogica, ma di trasformare completamente, insieme alla concezione educativa, anche quella della vita. La fiducia nel valore e nella veracità della propria coscienza e del proprio pensiero, portò alla critica prima, e alla negazione poi, di tutte le istituzioni sociali, che sembravano le più salde per la secolare resistenza a ogni innovazione, e per la riconosciuta autorità dei principî sui quali erano fondate.

Educazione, morale e religione dovevano essere riformate, alle forme tradizionali si dovevano sostituire quelle stabilite dalla ragione. Una sola autorità doveva essere accettata: quella della ragione, la cui luce splendente sarà dunque tanto maggiore, quanto più sarà libera da impacci e da preconcetti.

E' questo infatti il concetto fondamentale di tutto l'Illuminismo, il quale assunse atteggiamenti e finalità diversi in Francia, in Germania, in Italia, ma in ogni caso espresse un culto sincero per la ragione, come generatrice autonoma del sapere e della morale umana.

2. — Nel campo educativo chi seppe da tali convincimenti trarre le conseguenze più estreme fu Gian Giacomo Rousseau, la cui opera tuttavia rappresenta una prima reazione spiritualista al materialismo estremo degli illuministi.

Nato a Ginevra il 28 giugno 1712, ebbe una fanciullezza e una adolescenza assai disgraziate; privo di una guida sicura e illuminata, fu abbandonato al caso, al capriccio della fortuna; e fu grande ventura

che egli potesse riuscire a svolgere e ad utilizzare le naturali doti, di cui era fornito. Delle deficienze della sua educazione egli risentì gli effetti dannosi durante tutta la vita, e tutta la sua attività ne restò viziata.

Il Rousseau più che meditare e approfondire gli argomenti, li viveva e li sentiva; c'è quindi nei suoi scritti più passione che pensiero, ma questo fatto, che in ogni altro caso avrebbe costituito un difetto assai grave, in tempi come i suoi, in cui si doveva demolire un ordine più volte secolare, fu il maggiore pregio, perchè il mezzo più adatto a preparare la grande rivoluzione era appunto la concitazione degli animi, le intuizioni espresse nella forma più esagerata, anzichè la pacatezza di pensiero e la lucida e conseguente meditazione.

Il Rousseau fu un emotivo indisciplinato, e di questa sua caratteristica si valse per trascinare all'entusiasmo e per commuovere profondamente l'intero popolo di Francia.

La sua vita errabonda gli fece tentare diverse strade; fu solo per caso che egli, all'età di trentasette anni, partecipò al concorso, bandito dall'Accademia di Digione sul tema: *Se le scienze e le lettere abbiano contribuito a migliorare i costumi.* Egli vinse il concorso, rispondendo negativamente, e da quel momento cominciò la sua meditazione e la sua vasta produzione filosofica e letteraria.

Tre anni dopo pubblicava infatti il famoso *Contratto sociale,* con il quale costruì idealmente uno Stato, in cui la volontà collettiva trova reale e costante attuazione da parte di un governo depositario, ma non

padrone, della sovranità, che appartiene soltanto al popolo.

A questa opera d'importanza storica eccezionale fanno seguito: *La nuova Eloisa,* in cui tratta della riforma della famiglia, che egli vuole dominata dall'amore e dalla consapevolezza da parte dei coniugi dei loro doveri e delle loro gravi responsabilità verso i figli e lo Stato; e l'*Emilio,* l'opera sua più importante, che gli suscitò contro il mondo cattolico.

Cominciarono allora contro il Rousseau le persecuzioni, le quali furono però da lui grandemente esagerate, per effetto della sua estrema emotività, la quale negli ultimi anni della sua vita giunse ad una forma di vera e propria paranoia. In questo periodo scrisse le *Confessioni,* opera autobiografica poco sincera, perchè per suo mezzo intese difendersi dalle molte accuse che gli si facevano come uomo e come pensatore, e di giustificare il suo operato, sia pure falsando la verità. Le Confessioni tuttavia servono molto bene a farci conoscere l'animo del Rousseau e ci rivelano meglio di ogni altra opera le deficienze della sua educazione.

Morì a Ermenonville il 20 maggio 1778, dopo una vita piena di sofferenze, di passioni, di traviamenti, di contraddizioni veramente eccezionali. In lui fu evidente la lotta fra le inclinazioni non sempre buone, che lo portavano al male, e il desiderio di attuare i suoi principî morali, per i quali provò sempre un sincero entusiasmo. Del resto la sua vita agitata e non priva di colpe serve a spiegarci molti degli atteggiamenti eccessivi e paradossali del suo pensiero, senza però togliere valore alla sua opera pedagogica,

che è veramente essenziale per intendere e valutare tutta la riflessione sul problema educativo, a lui posteriore, e non pochi degli istituti contemporanei d'educazione.

3. — Nell'*Emilio* si contiene l'affermazione più recisa del naturalismo pedagogico. Tre sono i fattori dell'educazione, secondo il Rousseau; la natura, intesa come potenzialità originaria di sviluppo dell'educando, le cose e gli uomini. E tutti e tre possono riuscire benefici, purchè però si uniformino a quella che è la destinazione, loro assegnata da Dio; e purchè gli ultimi due agiscano subordinati costantemente alla natura dell'educando, la quale deve dominare in ogni momento il fatto complesso dell'educazione. Date queste premesse, il fine supremo da assegnarsi all'educazione non poteva essere per il Rousseau quello, seguito dai popoli dell'antichità, di formare il cittadino, e tanto meno quello perseguito al suo tempo di provvedere a determinare nell'educando le caratteristiche di una particolare classe sociale, perchè evidentemente erano entrambi unilaterali e non rispettavano la spontaneità dell'educando. Il vero scopo educativo doveva essere quello di formare l'uomo, di svolgere cioè nel fanciullo tutte le potenze di cui è fornito, per metterlo in grado di provvedere a tutti i suoi bisogni, e di conquistare così vera e propria autonomia.

Un tale concetto dell'educazione portava di conseguenza anche quello del valore negativo dell'opera dell'educatore, non però nel senso che dovesse essere escluso ogni intervento dell'educatore, ma che

dovesse considerarsi dannoso tutte le volte, che non si uniformasse al naturale sviluppo dell'educando, e volesse piegarne in altra direzione le attitudini e le inclinazioni.

Nello sviluppo dell'Emilio infatti l'opera dell'educatore è continua, e non è quella di un semplice spettatore, ma di chi sa suscitare le energie latenti e indirizzarle a un fine universale. Non si tratta dunque nè di un ritorno allo stato selvaggio, come rimproverarono al Rousseau alcuni facili critici, nè di un abbandono completo dell'educando a se stesso, la qual cosa non poteva determinare che arbitrio e licenza.

Anche la pretesa del Rousseau di svolgere l'educazione dell'Emilio, lontano dal consorzio sociale, che sembrerebbe dar ragione a tali critici, va giudicata tenendo conto delle condizioni storiche del momento, per cui era venuta meno ogni fiducia nelle istituzioni sociali allora esistenti; e del fatto che il Rousseau, come ogni altro innovatore del Settecento, si proponeva con i suoi scritti di dimostrare i difetti e gli errori della società contemporanea. Certo in queste sue affermazioni programmatiche, come in molte altre parti della sua opera, egli adopera una forma così estrema, da raggiungere addirittura il paradosso, ma, tolta di mezzo una tale intemperanza di forma, resta la passionata difesa del Rousseau dei sacri diritti dell'infanzia, e il riconoscimento che l'educando, con la sua spontaneità, e con la pronta e sempre nuova reazione a quanto si compie a lui dintorno, costituisce il primo e più importante fattore dell'educazione.

Ed è anche merito indiscusso del Rousseau quello

di averci dato il concetto moderno più valido di educazione, come sviluppo autonomo, come conquista progressiva e personale di valori spirituali, i quali non si creano dal di fuori e non s'impongono, ma si conquistano con travaglio interiore.

All'educatore spetta soltanto cooperare a tale sviluppo, promuovendolo e indirizzandolo, senza però pretendere di sostituire il proprio pensiero e la propria volontà a quelli di colui che deve educare.

Dove invece la concezione pedagogica del Rousseau è veramente erronea, si è nell'aver ammesso possibile uno sviluppo spirituale procedente per facoltà distinte e successive, contraddicendo la realtà dello spirito, che è sempre unità e armonia.

Egli tratta infatti ampiamente nel primo libro dell'Emilio dell'allevamento del fanciullo, dando norme assai sagge sull'allattamento, sulla scelta e la nutrizione della nutrice, sul modo d'insegnare a camminare e a parlare, affermando però che in questo primo periodo della vita si debba svolgere soltanto l'attività fisica. Nel secondo libro, che accompagna l'Emilio sino al dodicesimo anno d'età, il Rousseau svolge soltanto l'educazione sensoriale. Il riconoscimento dell'importanza di questa parte dell'educazione costituisce un fatto nuovo nel campo pedagogico, e ha trovato oggi ampie applicazioni, specialmente negli asili d'infanzia e negli istituti d'istruzione per fanciulli deficienti, ma non doveva essere separata dalle altre forme di sviluppo, come invece fece il Rousseau. Nel terzo libro, che va dal dodicesimo al quindicesimo anno di età, l'Emilio svolge il suo intelletto e riceve l'istruzione, e finalmente nel quarto libro,

e soltanto dopo il quindicesimo anno, si provvede alla sua educazione morale e religiosa.

Si ha così una visione schematica e astratta dello sviluppo umano del tutto irreale, e tale che non potrebbe produrre che dannosi risultati, se fosse effettivamente trasferita nella pratica educativa.

Ma a parte questo errore di natura psicologica, nei vari libri dell'Emilio troviamo profusi tesori inestimabili di osservazioni acute e d'intuizioni geniali, che solo un secolo più tardi dovevano attuarsi nell'educazione dei popoli più civili.

Abbiamo già accennato ai precetti per l'allevamento e agli esercizi per rendere attivi e pronti i sensi, ma più importanti ancora sono le pagine che trattano del metodo intuitivo, assunto dal Rousseau come unico mezzo per ogni insegnamento impartito all'infanzia; e quelle che riconoscono la necessità di suscitare in ogni caso l'interesse dell'educando, se si vuole che le nozioni s'inseriscano nel vivo del suo spirito e costituiscano elementi duraturi della sua cultura.

Meno importante, ma pure interessante è l'educazione morale e religiosa, propugnata dal Rousseau, la quale, dovendosi svolgere dal quindicesimo al diciottesimo anno d'età, permette all'autore di esaminare con raro intuito le caratteristiche dell'adolescenza, e di mettere in evidenza i gravi pericoli che un tale periodo presenta. Egli sostiene che ad essi si può ovviare, seguendo passo passo il sorgere e lo svolgersi dei nuovi bisogni sentimentali e funzionali dell'educando, impedendo che si volgano ad obietti indegni, e che trascinino l'educando a crearsi desideri meramente fantastici.

La formazione della coscienza morale si deve infatti compiere attraverso l'evoluzione del naturale e fondamentale sentimento: *l'amor di sè,* il quale, provvedendo a soddisfare i reali bisogni dell'individuo, non lo porrà mai in contrasto con se stesso, nè con gli altri.

Il dissidio e la lotta sorgeranno invece *qualora l'amore di sè degeneri in amor proprio,* suscitando desideri e passioni, non rispondenti a reali bisogni, e creando quindi esigenze, che superano la potenzialità dell'individuo.

In tal caso, o non si soddisfano e si ha l'infelicità dell'individuo, o si finisce con l'obbligare gli altri ad adoperare e a sacrificare le loro energie a vantaggio altrui, e si ha l'azione immorale.

Più ardita e anche più famosa è la concezione religiosa del Rousseau, contenuta nella *Professione di fede del Vicario Savoiardo,* pagine piene di sentimento e di passione, in quanto hanno valore autobiografico, poichè esprimono il ricordo grato che egli sempre ebbe per l'abate Gaime, da cui ricevette un indirizzo morale, che lasciò una traccia tanto profonda nel suo spirito, da servirgli di guida per tutta la vita.

Il Rousseau non poteva adattarsi allo scetticismo materialistico dei sensisti, e ad esso contrappone la necessità della fede, che sgorga dal nostro spirito, tutte le volte che ci fermiamo a considerare l'armonia e la bellezza del creato. Si ha così una religione naturale, che, trovando in ognuno la sua giustificazione, non ha bisogno di rivelazione, ed è capace di soddisfare la religiosità dell'intero genere umano.

Questo è il concetto di Dio, che si deve dare al-

l'Emilio, suscitando in lui una fede gaudiosa, serena, tollerante, rispettosa delle altrui credenze, ricavata non dai libri, ma dalla riflessione personale sulla natura e dalla conoscenza del proprio spirito.

Con la formazione della coscienza religiosa si compie l'educazione dell'Emilio; egli può ormai senza pericolo entrare nella società corrotta del suo tempo, perchè possiede un giudizio così sicuro, da sapere valutare esattamente uomini e istituzioni.

La scelta di una sposa degna dell'Emilio, dà occasione al Rousseau di trattare nell'ultima parte della sua opera, dell'educazione femminile. Sofia, la futura compagna, è rappresentata in modo assai più vivo dell'Emilio; mentre questi ci fa l'impressione di un fantoccio, come argutamente ha osservato il Capponi, Sofia è una donna vera, con tutta la sua sensibilità, e con quella finezza d'intuizione dell'anima umana, che è la caratteristica muliebre più saliente.

In questa parte però del suo sistema il Rousseau non riesce a liberarsi da certe prevenzioni tradizionali contro l'educazione femminile; egli vuole infatti esclusa la donna dall'educazione intellettuale; a lei, data la sua funzione di madre e di sposa, è sufficiente una salda coscienza morale e religiosa, e una preparazione che le dia le abilità necessarie al buon governo della famiglia. Utile, sebbene non necessaria, è per la donna l'educazione estetica, poichè è in accordo con le sue caratteristiche naturali di grazia e di avvenenza.

La modestia e la sottomissione, e non la stolta saccenteria e la superbia inconsulta debbono costituire le sue virtù; perchè solo in tal caso essa potrà assol-

vere tutti i suoi doveri, e dare alla famiglia la dignità che le compete.

L'opera del Rousseau ci presenta dunque, senza riferimenti alle contingenze della vita reale, un tipo ideale di educando, non perchè trovi attuazione nella pratica pedagogica, ma perchè serva di termine di confronto per l'universale attività educativa.

Cade così un'altra delle critiche, più di frequente ripetuta; quella cioè che il Rousseau abbia compiuto opera vana e fantastica, vaniloquio di un sognatore, che non potrà mai essere attuato.

Egli ha voluto dimostrare, adoperando una forma facilmente accessibile a tutti, una nuova tesi educativa; che è necessario cioè lasciare libere e rispettare le spontanee tendenze dell'educando, perchè in lui si dispieghino le caratteristiche proprie dell'intera umanità, e si fortifichi la ragione, la parte dello spirito che più è partecipe del divino.

Egli volle con l'Emilio presentare il tipo del nuovo educando, perchè gli uomini del suo tempo si convincessero che dall'opera educativa doveva trarre inizio la loro redenzione politica e sociale, e perchè riconoscessero che ogni innovazione e ogni rivolgimento essenziale trova in noi la sua origine, in un'opera di autocreazione e di progressivo perfezionamento.

VI Capitolo

Il problema del metodo

SOMMARIO: 1. Enrico Pestalozzi maestro e pensatore. - 2. La filosofia e l'attività pedagogica di F. Froebel. - 3. F. Aporti e gli asili d'infanzia.

1. — Il Settecento si può dire sia stato il secolo più fecondo per l'indagine pedagogica, e per i tentativi, quasi sempre assai importanti, d'innovazione nella pratica educativa. Il problema del metodo si impone in questo periodo all'attenzione generale, e anzi non sono pochi quelli che, sulla base dei risultati conseguiti attuando nuovi mezzi didattici, arrivano ad esagerare tanto il valore del metodo, da pensare che l'educazione sia un problema esclusivamente di metodica, così che riesca possibile di risolverlo completamente, facendo uso di adeguati artifici didattici. Illusione questa, che trovò sviluppo, specialmente durante il secolo XIX, per il prevalere delle dottrine positivistiche, che intendevano dare forma e contenuto scientifico ad ogni manifestazione umana, e perciò anche all'educazione. Ora è evidente che nulla meglio di un metodo rigorosamente stabilito sembrava prestarsi a tale scopo.

Ma se l'avere esagerato l'importanza della metodica costituì un danno non lieve per l'educazione, in un primo momento la ricerca di un metodo, che razionalizzasse la pratica educativa, e la sottraesse per

sempre al caso e all'arbitrio, rappresentò un vero progresso, e permise anzi che lo stesso concetto di educazione e le sue finalità si chiarissero ancor meglio, che non fosse stato fatto nel passato.

Chi più di ogni altro si occupò della ricerca di un metodo, che rispondesse pienamente all'esigenze della scuola, fu Enrico Pestalozzi, nobile figura di maestro e di pensatore. Egli nacque a Zurigo nel 1746, e la sua lunga vita (morì nel 1827) non presenta che un solo carattere: l'amore, anzi la passione per l'educazione dell'infanzia, di cui egli fece il suo apostolato, pronto sempre ad ogni sacrificio, ad ogni rinuncia.

I suoi sforzi generosi s'infransero spesso per il malvolere e per l'ignoranza degli uomini del suo tempo, che vedevano in ogni innovazione un pericolo e un'insidia, ma non vi fu delusione che valesse a distoglierlo dalla missione, che volontariamente si era eletta.

Fondò con sacrifici enormi scuole a Neuhof, Stanz, Berthoud, Yverdun, raggiungendo sempre risultati miracolosi, dati i mezzi inadeguati di cui disponeva, e tali da suscitare l'ammirazione di quanti ebbero modo di constatarli.

Ma nonostante il reale valore dei suoi istituti, finirono tutti miseramente per l'invidia di pochi e per l'incomprensione dei più; anche la scuola di Yverdun, che sembrava destinata al più prospero avvenire, ripudiò i principî del suo fondatore e presto decadde per le gelosie e la sciocca vanità dei suoi discepoli.

La sorte dolorosa del Pestalozzi fu proprio quella di seminare amore e di raccogliere rancore e disprez-

zo; egli però sapeva dimenticare ogni amarezza e ogni miseria quando era in mezzo ai suoi alunni; il suo volto allora irraggiava una serena e tenera soavità, egli si sentiva felice, perchè si accorgeva che le loro anime si risvegliavano per effetto della sua parola paterna e delle sue virtù.

L'opera di maestro svolta dal Pestalozzi è veramente superiore ad ogni elogio, rappresenta un esempio unico nella storia dell'educazione di quanto sacrificio e abnegazione sia capace l'anima umana, quando è sorretta da un forte e vivace ideale.

I numerosi scritti pedagogici del Pestalozzi non hanno invece grande valore, perchè mancano spesso di profondità e peccano talvolta d'incoerenza; difetti questi dovuti al fatto che egli, avendo rivolte tutte le sue energie al magistero educativo, non ebbe modo di coltivare la sua cultura, che rimase sempre grandemente lacunosa. Costituiscono però un documento umano del massimo interesse, in quanto in essi si raccoglie tutta la passione e tutta la dolorosa esperienza del grande educatore.

Entusiasta delle teorie pedagogiche professate dal Rousseau, del quale aveva letto sin da giovane con profonda commozione l'Emilio, assunse anch'egli come fine dell'educazione « la vera umanità », nel senso che dovesse provvedere a formare un uomo completo, tale da potere in ogni circostanza riconoscere e raggiungere la propria destinazione. Dal Rousseau prese anche il concetto di educazione naturale, che egli interpretò però nel senso che, esistendo in ognuno sin dalla nascita i germi di tutte le facoltà fisiche, intellettuali e morali; l'educazione non deve imporsi

dall'esterno, ma costituire lo stesso sviluppo interiore delle umane facoltà, che si trovano in tutti gli educandi indistintamente, allo stato però potenziale e inconsapevole.

All'educatore spetta dunque soltanto di renderle attuali e coscienti, favorendo l'assimilazione graduale di quanto gli risulta essere confacente alla natura dell'educando.

Il Pestalozzi, facendosi poi guidare dal suo fine intuito e dal suo amore paterno per l'infanzia, afferma che il modello da seguire nella pratica educativa non può essere che quello sublime, che ci è dato dall'opera assidua di una madre affettuosa. Essa infatti, fra tutti gli educatori, è la più vicina spiritualmente ai suoi figliuoli, e può, meglio di ogni altro, intenderne i bisogni e le naturali caratteristiche.

In *Leonardo e Geltrude* e in *Come Geltrude istruisce i suoi figli,* egli svolge appunto questa tesi, cercando di dimostrare quanto benefica sia l'opera educativa svolta dalla madre in seno alla famiglia e alla società, di cui fa parte. Fondamento dunque di una buona educazione e di un valido metodo pedagogico deve essere l'amore, quello stesso amore tenero e pronto al sacrificio, che ci viene insegnato dalla madre.

Il mezzo poi da usarsi per raggiungere risultati apprezzabili deve essere l'intuizione, alla quale il Pestalozzi assegna un significato assai ampio; egli infatti così la definisce: « L'intuizione è l'impressione « immediata che il mondo fisico e il mondo morale « producono sui nostri sensi esteriori e interiori ».

Ne consegue che l'esperienza, l'esercizio attivo

delle proprie facoltà costituiscono l'unico fondamento tanto dell'educazione intellettuale, quanto di quella morale. Per la formazione nell'educando della vita morale non occorrono dunque massime astratte, ma l'esempio vivo e continuo dell'insegnante, il solo mezzo atto a far sì che le forze latenti nella coscienza di ognuno trovino modo di dispiegarsi.

Una parte caratteristica, sebbene meno vitale della metodica del Pestalozzi è quella che riguarda il così detto *triplice principio di numero, forma e nome,* per il quale l'istruzione avrebbe dovuto svolgersi seguendo sempre quest'ordine: far considerare innanzi tutto ogni oggetto come unità a sè, indipendente da ogni altro (numero); far conoscere poi le dimensioni e proporzioni dell'oggetto (forma), e infine insegnare il termine, simbolo dell'oggetto stesso (nome).

Il Pestalozzi teneva molto al suo triplice principio, e cercava anzi di applicarlo sempre e in ogni caso, anche quando ciò poteva rappresentare un artificio inutile, che produceva l'effetto di meccanicizzare l'insegnamento. Fu appunto questa parte della teorica del Pestalozzi, quella che permise l'acerba critica del padre Gregorio Girard (1765-1850), il quale contrappose, alle pretese scoperte metodologiche del Pestalozzi il buon senso e quella specie d'istinto, che si trova nei veri educatori, e che non v'è scienza pedagogica che la possa insegnare. Critiche che colpivano però gli scritti, ma non la pratica educativa del Pestalozzi, perchè se egli fu talvolta artificioso e incoerente nell'esporre il suo pensiero, nella pratica fu vero maestro nel senso più elevato della parola, sensibilissimo ai bisogni spirituali dei suoi alunni, e il pri-

mo a sentire la necessità di una scuola, che fosse veramente aperta a tutti, e che completasse e correggesse, quando fosse necessario, l'indirizzo educativo, seguito dalle famiglie.

2. — Un'altra figura di educatore e pensatore veramente insigne è quella di Federico Froebel (1782-1852), nel quale si nota però il difetto opposto a quello da noi riscontrato nel Pestalozzi. Mentre infatti a questo difetta la riflessione e la saldezza dei convincimenti filosofici, nel Froebel la preoccupazione che la validità di alcuni concetti metafisici, da lui accettati come incontrovertibili, non dovesse mai venire meno, fu causa che egli desse al concetto dell'educazione un'eccessiva astrattezza, che nocque all'istituto educativo da lui creato, specialmente quando i suoi principî non trovarono nei numerosi seguaci del suo indirizzo quell'intuito e quell'amore per l'infanzia, che caratterizzarono l'opera del Froebel, come già quella del Pestalozzi.

Nel *Trattato dello sferico* egli espose ampiamente, sebbene in modo non sempre molto evidente, la sua teoria ontologica, che divenne poi il principio direttivo di tutta la sua attività pedagogica. Egli afferma che le forme geometriche regolari, che ci dà la natura, debbano considerarsi come una rivelazione dell'essenza dell'essere, dell'assoluto, del divino. La natura, sebbene ci si presenti in una varietà di forme e d'individuazioni addirittura caotica, rappresenta certamente anch'essa un aspetto del divino, che noi possiamo cogliere, purchè ci si fermi a considerare e a interpretare le sue forme più regolari e perfette.

La sfera infatti con la sua superficie curva, in cui i punti che la costituiscono, pure essendo infiniti, sono indistinguibili gli uni dagli altri, evidentemente è il simbolo rivelatore dell'unità dell'essere, in cui il molteplice si raccoglie e ha pace.

Il cubo invece con i suoi vari elementi tutti diversi, eppure raccolti in un'unica forma, è indice del molteplice nell'essere, il quale anche nelle sue distinzioni, ci rivela l'affannoso suo tendere alla realizzazione dell'unità indistinta.

Anche lo spirito e il corpo dell'uomo si svolgono ubbedendo a questa legge universale, e tendono perciò a raggiungere quell'unità, che riconduce ogni creatura in Dio. Di conseguenza l'educazione deve assolvere il compito di rendere consapevole negli educandi questa loro naturale tendenza, e di affrettare il processo di unificazione di tutte le potenze umane. Quando l'educazione, dice il Froebel, avrà assunto tale fine, diverrà certo il fatto umano più importante, e quello a cui dovranno essere rivolte le maggiori cure. Si deve comunicare la consapevolezza della destinazione umana sin dalla più tenera infanzia, perchè anche il bambino è capace di arrivare, attraverso l'intuizione sensibile, a intendere la natura dell'essere nel suo divenire e nel suo tendere a quell'unità, che annulla ogni distinzione e ogni differenza.

Sorse così nella mente del Froebel l'idea di un istituto educativo che svolgesse la sua azione nei primi anni degli educandi, e che egli chiamò *Giardino d'infanzia,* a significare che i bambini erano da considerarsi come tenere piante che il giardiniere, il maestro, doveva coltivare con cura amorosa. Concetto

simbolico che voleva stabilire il principio che in questo primo periodo di educazione tutto doveva procedere piacevolmente e secondo natura.

I famosi doni ideati dal Froebel, furono una conseguenza diretta del suo simbolismo geometrico, e noi li ricordiamo a solo titolo di curiosità, perchè ormai, almeno negli istituti prescolastici italiani, hanno perduto ogni importanza. Primo dono: una palla (atta a dare l'intuizione dell'unità dell'essere e dell'eterno divenire, attraverso la sua mobilità); secondo dono: un cubo, un cilindro e una sfera (per dimostrare intuitivamente il passaggio dal molteplice all'unità); terzo dono: un cubo diviso in otto cubi uguali; quarto dono: un cubo, diviso in otto parallelepipedi uguali; quinto dono: un cubo diviso in ventisette cubi uguali, di cui ventuno interi, tre divisi a metà secondo un piano diagonale, e tre divisi in quattro parti secondo due piani diagonali. (Il terzo, quarto e quinto dono dovevano servire a dare l'intuizione sensibile delle infinite distinzioni dell'essere).

L'uso dei doni, diretto e controllato dal maestro, doveva dunque condurre il bambino gradatamente e senza sforzo a conseguire numerose nozioni, e, ciò che più importa, ad avere l'intuizione delle caratteristiche essenziali dell'essere e della sua legge fondamentale, la quale non ammette deroga.

Il mezzo didattico propugnato dal Froebel fu il giuoco, il cui valore educativo deriva dal fatto, che esso costituisce l'attività più viva e spontanea del fanciullo. Il giuoco però non doveva essere abbandonato al capriccio e all'arbitrio dell'educando, ma, diretto dal maestro, doveva esser tale da disciplinarne effet-

tivamente lo spirito, e da fargli conseguire quella prontezza d'intuizione e quell'abitudine alla fattività, che costituiscono il saldo fondamento di una saggia educazione.

S'intende facilmente che soltanto l'amore che il Froebel portò all'infanzia e la sua passione per il magistero educativo poterono salvare la sua attività pedagogica da quell'astrattezza, che era propria della concezione metafisica a cui si appoggiava. Ciò avvenne però non appena i suoi metodi e i suoi principî furono applicati da quanti non avevano l'animo suo e la sua preparazione spirituale ad assolvere la missione educativa. I giardini froebeliani divennero infatti soverchiamente artificiosi, e si giunse a richiedere ai bambini uno sforzo di attenzione eccessivo, per eseguire giuochi sempre più complicati, i quali in verità di giuoco non conservavano che il nome.

Per il metodo il Froebel fu seguace fedele del Pestalozzi; egli infatti usò costantemente l'intuizione sensibile, come unico mezzo didattico, e cercò che questa fosse quanto più possibile spontanea, utilizzando l'innata disposizione degli alunni all'attività giocosa.

Anche il triplice principio pestalozziano del numero, della forma e del nome, fu da lui accettato; egli però dette maggior importanza alla forma, in quanto riteneva che gli altri due mezzi conoscitivi ne fossero una conseguenza necessaria, e che si potessero utilizzare solo quando si fosse ottenuto un adeguato sviluppo mentale degli educandi, per mezzo di esercizi rivolti al riconoscimento delle diverse forme degli oggetti.

Se la pretesa del Froebel di far raggiungere agli alunni per mezzo dei giuochi e dei doni una rivelazione intuitiva dell'ordine ideale della natura, nocque alla sua concezione educativa e alla prosperità del suo istituto, servì però a fissare ancor meglio il concetto che l'educazione non può e non deve rivolgersi ad una o a poche facoltà dello spirito, ma a tutte indistintamente e svolgerle armonicamente, perchè lo spirito è unità, che non soffre mutilazioni, senza essere distrutto nella sua essenza.

Inoltre si deve riconoscere al Froebel il grande merito di aver mostrato l'utilità degli istituti prescolastici, non solo come iniziatori della cultura, che dovrà poi svolgersi nella scuola elementare, ma come mezzo per sottrarre l'infanzia ai danni della strada, tutte le volte che le famiglie non possono provvedere opportunamente alla sua educazione.

3. — Mosso specialmente da questi motivi umanitari fu Ferrante Aporti (1791-1851) nel creare a Cremona nel 1827 il suo primo *asilo d'infanzia*. L'opera dell'Aporti fu prettamente filantropica, egli si propose infatti di raccogliere in un ambiente sano e affettuoso i bambini che « restano abbandonati a se « stessi e privi di ogni educazione o per eccesso del- « la miseria, o per difetto di salute, o per mancanza « di tempo e di attitudine dei loro genitori. »

Egli non volle fare dell'asilo d'infanzia una scuola, ma intese che fosse un mezzo per preparare specialmente alla disciplina, più che alla cultura, i futuri alunni della scuola elementare. Nei suoi istituti i bambini dovevano trovare quell'educazione, che comune-

mente viene impartita nelle famiglie ordinate, nelle quali non si richiedono mai sforzi eccessivi alla mente infantile, ma attraverso l'affetto e l'esempio si conseguono i migliori e più duraturi risultati.

Nell'infanzia, dice l'Aporti, si deve provvedere specialmente a rinsaldare il corpo, e a istillare nell'animo i primi sentimenti morali e religiosi, che dovranno costituire l'ossatura di ogni successivo sviluppo spirituale. Le poche nozioni dovranno perciò essere sempre commisurate alla potenza intellettuale degli alunni e impartite per mezzo d'intuizioni sensibili.

Ma nonostante la chiara e sicura espressione del suo pensiero, i suoi istituti degenerarono assai presto in un duplicato meschino della prima classe elementare, e ciò rappresentò la maggiore amarezza degli ultimi anni di vita di questo ottimo educatore.

Si deve però riconoscere che il sorgere di numerosi asili aportiani, sia pure estraniati ai nobili fini che loro aveva assegnato il fondatore, valse ad obbligare anche l'Italia, come già era avvenuto all'estero, a considerare necessaria la risoluzione del problema dell'educazione infantile, specie nei grandi centri, dove maggiore è il pericolo di pervertimento per i fanciulli, abbandonati a se stessi.

Come appare dagli esempi presentati, che se sono i più importanti non sono però i soli, nel Settecento il problema del metodo avanzò prodigiosamente verso la sua soluzione migliore, e appassionò tutti gli spiriti amanti della scuola e dell'infanzia. Si ebbe infatti il riconoscimento definitivo e universale del valore educativo dell'intuizione sensibile, posta a base di

ogni comunicazione di sapere fatta all'infanzia; specialmente perchè l'acquisto di un'originaria idea intuitiva permette ai fanciulli di collaborare alla formazione del sapere con quella gioia che produce sempre nell'animo umano la conquista di una nuova verità.

VII Capitolo

La pedagogia di Emanuele Kant e l'indirizzo idealistico

SOMMARIO: 1. La teorica dell'educazione di E. Kant. - 2. L'educazione come realizzazione dell'assoluto nell'io empirico. - 3. L'idealismo assoluto di F. Hegel.

1. — Il Settecento, oltre che per la pratica pedagogica, a cui abbiamo accennato nel precedente capitolo, è anche assai importante per la riflessione filosofica sul problema dell'educazione, la quale raggiunse uno sviluppo veramente eccezionale, per opera massimamente dei grandi filosofi tedeschi.

Il pensiero pedagogico di Emanuele Kant (1724-1804), il più geniale dei filosofi moderni, lo troviamo svolto nella sua *Pedagogia,* opera di piccola mole, ma densa di contenuto. Egli si riallaccia evidentemente alla dottrina del Rousseau, di cui accettò i concetti più essenziali, liberandoli però da quegli estremi paradossali, a cui il Rousseau li aveva portati per amore della tesi da lui sostenuta e per necessità di polemica.

In Kant inoltre la teorica educativa, anche quando è di derivazione rousseauiana, assume ben altra profondità e coerenza, perchè dominata da una concezione filosofica così organica e razionale, da costituire il sistema forse più importante che vanti l'umanità.

La soluzione data da Kant al problema pedagogico s'inquadra infatti perfettamente nelle grandi linee della sua critica immortale, e i concetti tratti dall'*Emilio* trovano una sistemazione del tutto nuova. Anche per Kant il fine dell'educazione è la formazione dell'uomo, ma con un significato assai più ampio che non sia quello esposto dal Rousseau. Si tratta infatti di suscitare e svolgere nell'educando tutte le caratteristiche che sono proprie del genere umano, affinchè si possa dare non solo all'individuo, ma « all'u- « manità tutto il suo dispiegamento ». In tal modo il fine educativo si completa con le conclusioni della morale kantiana, espresse specialmente dal secondo imperativo categorico: « Agisci in modo da trattare « l'umanità tanto nella tua persona, quanto in quella « di ogni altro, sempre come fine e mai come mezzo », nel quale l'umanità non è una semplice astrazione, ma è concepita come una realtà viva, nella quale si accoglie tutto ciò che lo spirito possiede di più significativo ed essenziale.

Il riconoscimento della personalità umana, come suprema dignità di ogni individuo, determina di conseguenza il più profondo rispetto per ogni altro essere razionale, qualunque sia il suo valore empirico.

Nell'educando si deve dunque vedere in potenza l'intera umanità, e l'educatore ha il dovere di trattarlo con la massima reverenza, non per le sue qualità attuali, ma per l'indefinita potenza di sviluppo che è in lui. La funzione educativa viene così ad assumere un valore che le era ignoto nel passato, e implica, in chi la esercita, una responsabilità enorme.

Il concetto dell'educazione acquista un significato

veramente universale; ed è intesa come un dovere, a cui nessuno può sottrarsi: tutti debbono cooperare all'attuazione dell'ordine morale nel mondo, tutti debbono raggiungere un grado maggiore di libertà, cercando di adeguare la propria volontà alla legge morale, espressa autonomamente dalla Ragione.

L'affermata interiorità della vita morale e il suo dominio su ogni manifestazione umana, e quindi anche sull'educazione, non inducono però Kant a negare il valore dell'opera dell'educatore, come aveva fatto il Rousseau. Egli ne riconosce la necessità almeno nel primo periodo, e anzi stabilisce la legge di sviluppo del fatto educativo, come un processo continuo che va dall'eteronomia all'autonomia.

Si ha così il riconoscimento di un'autoformazione dello spirito, il quale, nello svolgersi, crea a se stesso la sua legge e la giustificazione della sua esistenza; e la formazione della coscienza morale, ultimo obietto e suprema dignità umana, diviene il compito essenziale per l'educazione, cui spetta trasformare l'animalità originaria dell'educando in umanità consapevole. I due processi, quello morale e quello educativo, vengono perciò a identificarsi; e l'educando, sottoposto ad una disciplina e ad una legge, che dall'educatore gli vengono imposte, si abitua gradatamente a far tacere gli impulsi dei sensi e delle passioni, finchè si disvela al suo spirito tutta la potenza della ragione, che sola può giustificare e valorizzare l'umana diuturna fatica.

Al regime di estrema libertà propugnato dal Rousseau, Kant oppone che lasciare all'educando la facoltà di fare quanto voglia, dominato solo dalle con-

tingenze della vita animale e senza che ancora abbia discernimento di quella che è la sua dignità e il suo valore, non è libertà, ma arbitrio, « rozzezza pro- « pria dell'uomo, che non si è ancora liberato della « sua animalità ».

La libertà dell'educando non esclude perciò l'autorità dell'educatore, ma anzi con essa si concilia pienamente, perchè l'educazione si compie sempre e soltanto con un processo che va dall'eteronomia all'autonomia. E quando l'opera dell'educatore non è più necessaria, alla sua autorità si sostituisce quella più severa della ragione, la quale, solo quando domina ogni nostra azione, ci dà la vera e sola libertà concessa agli uomini, quella che svolgendo « propor- « zionalmente e in conformità del proprio fine le di- « sposizioni naturali dell'uomo, conduce la specie u- « mana alla sua destinazione. »

Questo processo però non si compie mai intieramente, perchè l'uomo è nello stesso tempo fenomeno e noumeno: necessità e libertà. La sua maggiore virtù consiste perciò in uno sforzo consapevole e sempre rinnovato di adeguare la volontà alla legge morale, tentativo in cui si consuma l'esistenza umana, senza che mai riesca pienamente vittorioso.

Nella somma dei singoli sforzi si concreta però la civiltà e lo sviluppo umano, e « l'educazione quin- « di progredisce gradualmente, e noi possiamo arri- « vare a un giusto concetto del metodo pedagogico, « solo tenendo presente che ogni generazione tra- « smette le sue esperienze e cognizioni alla successi- « va, che vi aggiunge qualche cosa di suo e le tra- « manda così aumentate a quella che le succede ».

Kant riconosce così la continuità del processo educativo, il quale, pure giovandosi dell'intuizione immediata di ciascun educatore, non deve prescindere da quelli che sono i risultati raccolti, coordinati e valutati scientificamente dalla multiforme attività pedagogica precedente.

Oltre questi concetti generali, nella Pedagogia di Kant, si contengono numerosi precetti di didattica, i quali però sono tutt'altro che originali, in quanto sono ricavati o dall'opera del Rousseau o dalla comune esperienza. I fondamenti teorici invece della sua concezione hanno un valore eccezionale, e si deve ad essi se oggi l'educazione ha conquistato il posto che le compete fra le più nobili attività sociali, e se gli uomini migliori sono arrivati a possedere un concetto ideale dello sviluppo dello spirito, e a persuadersi di poterlo avverare in se stessi con una liberazione progressiva della loro volontà dalla necessità naturale, alla quale sono legati dalla loro parte fenomenica, che si può mantenere in limiti sempre più ristretti, ma non mai eliminare.

2. — Motivi idealistici assai profondi erano impliciti nella concezione filosofica kantiana, specie perchè essa era fondata sulla convinzione che il pensiero, senza essere la sola realtà, fosse però il creatore autonomo di tutti i valori, e rappresentasse, per tale sua funzione, la stessa ragione della vita; e anche perchè, avendo assegnato carattere ideale alle finalità umane, le raccoglieva tutte sotto il valore supremo della ragione. Non fa quindi meraviglia se questi ele-

menti di filosofia idealistica trovarono poi ampio svolgimento in numerosi pensatori.

Di derivazione schiettamente kantiana appare l'idealismo di Amedeo Fichte (1762-1814). Egli stesso confessava di dovere allo studio delle Critiche di Kant, se credeva con tutta l'anima alla libertà, intesa come caratteristica peculiare della personalità umana. Nella sua concezione però la libertà, pure essendo stata individuata con atto d'introspezione, finiva con universalizzarsi, e quindi col trascendere l'individuo, per divenire la sola realtà.

In tal modo la natura, senza essere esplicitamente negata, viene però pensata dipendente dall'*Io assoluto ed eterno,* il quale la pone a se stesso per una necessità meramente morale. L'Io si manifesta nell'individuo per mezzo di un'attività perenne, che è sforzo continuo, e che, nelle molteplici e sempre nuove individuazioni, tenta raggiungere quella libertà, che ne è la caratteristica e l'essenza.

« Ogni singola azione deve svolgersi in quella direzione, che mi conduce ad una più completa libertà », afferma il Fichte; ed è questa la legge morale da lui proposta, la quale è, nello stesso tempo, la legge di sviluppo dell'educazione, perchè costituisce il solo mezzo idoneo, perchè l'Io infinito possa trovare realizzazione nel mondo empirico. Si tratta evidentemente di un compito assai arduo, tale però da ammettere un'approssimazione continua al fine ideale, perchè ogni conquista costituisce il punto di partenza per un nuovo ardimento e una successiva vittoria.

Questo sforzo di liberazione, questa celebrazione

dei principî razionali costituiscono il contenuto dell'educazione fichtiana, nella quale però la personalità umana, raggiungendo, per effetto dell'astrazione, un'estrema universalizzazione, sembra escludere quell'intimità di vita spirituale, nella quale l'educazione trova alimento e sviluppo.

Il dispiegarsi dello spirito empirico, il suo tendere a realizzare quell'unità assoluta che è l'Io puro, si compie però in comunione con altri spiriti, i quali costituiscono altrettanti termini concreti di confronto. Si elimina così, almeno in gran parte, l'astrazione del sistema, e si rende più facile, perchè più umana, la conquista della libertà attraverso l'azione e l'amore.

L'astrazione dell'Io puro si umanizza e può trovare realizzazione nell'opera educativa, che appare al Fichte come un processo attivo, una lotta per la conquista di un primato spirituale, che è luce per gli altri.

Nei *Discorsi alla nazione tedesca* il Fichte indica appunto i vantaggi di una tale educazione, e vuole che la sua nazione se ne faccia banditrice, per portare nel mondo la vittoria definitiva dello spirito sulla materia. « Non la forza delle braccia, non l'abilità delle armi, ma la potenza dello spirito porta la vittoria », egli esclama, ed auspica il trionfo del popolo tedesco a patto che sia trionfo dello spirito, il quale si potrà conseguire soltanto per mezzo di una educazione, che sia informata e sorretta dai principî ideali da lui propugnati.

Si ebbe così un concetto di educazione nazionale, che superava i limiti territoriali della nazione, e in-

tendeva rifuggire da ogni intemperanza e da ogni violenza, perchè dominata dal rispetto e dall'amore per tutti quelli che rivelassero lo stesso grado di spiritualità.

Ben diversa invece fu l'interpretazione che al suo pensiero dettero i suoi connazionali, i quali credettero lecito trarre dalla sua opera la giustificazione della loro superbia inconsulta, e la persuasione di potere imporre la loro volontà all'intera umanità, non per effetto di una provata superiorità morale, ma con la sola forza delle armi.

Anche G. Federico Schelling (1775-1854) svolge un motivo idealistico kantiano, egli cerca infatti di trarre le estreme conseguenze dalla teoria dell'autocoscienza, indicata da Kant come l'elemento unificatore dell'esperienza, e come quello per cui ci è possibile dare unità anche al mondo sensibile.

Per lo Schelling però il principio ideale unificatore della coscienza finisce con l'identificarsi con il reale, senza che per tale equazione vi sia bisogno di ricorrere a termini intermedi, che giustifichino l'identificazione dell'ideale con il reale.

Di conseguenza anche il problema educativo riceve nel sistema filosofico dello Schelling una soluzione idealista: solo chi raggiunge piena autocoscienza e una compiuta attività autonoma dello spirito può dirsi educato.

Ciascuno deve costruire da se stesso il proprio sapere, poichè non si ha vera scienza se questa non risponde a una ricostruzione personale, in cui lo spirito si afferma in tutta la sua realtà. Un tale sapere non è di tutti, soltanto a pochi è concesso di rac-

cogliere in sè come autocoscienza tutto il reale, in una forma che è anche somma bellezza.

Ne risultò così una concezione pedagogica eccessivamente aristocratica, la quale ebbe però il pregio di affermare necessaria nell'educazione l'autoformazione del sapere, la riflessione personale, il ripensamento interiore, che vivifica quanto ci viene fornito dalla tradizione scientifica, e ne fa un elemento essenziale del nostro spirito.

3. — Con G. G. Federico Hegel (1770-1831), l'idealismo tedesco conseguì la forma più rigida, ma anche meno persuasiva, perchè priva di quell'ardore, di quell'entusiasmo, di quella sofferenza che risultano da un'esperienza interna fortemente passionale, e che costituirono invece le caratteristiche spirituali del Fichte e dello Schelling.

Spirito freddo e riflessivo, egli si propose di dare all'assoluto, che gli altri idealisti avevano ricavato dal soggetto e dall'indagine inferiore, una nuova e inconfutabile oggettività.

Tuttavia anch'egli, nella costruzione del suo sistema, parte da un'osservazione psicologica, alla quale assegna però estensione e valore addirittura paradossali. Comincia infatti con l'affermare che noi non conosciamo mai quello che siamo, ma quello che siamo stati, poichè nel momento della conoscenza siamo già mutati, e il mutamento sfugge alla conoscenza attuale, e non potrà essere conosciuto che in un successivo momento di riflessione.

E' quindi evidente che la nostra realtà non è nel presente, che non può essere fermato e individuato,

ma nel ricordare, che è già produzione di un nuovo contenuto spirituale, e perciò divenire.

Il nostro io risulta costituito dai vari rapporti esistenti fra i momenti della nostra coscienza, e dalle continue interferenze e dalla mutua influenza esercitata dagli uni su gli altri.

Ogni ipotesi di una realtà immobile ed eterna è illogica e irreale: lo spirito è sempre superamento di una posizione con un'altra, nella quale la prima si risolve completamente; come riconoscimento di attività che hanno cessato di esistere, ma che condizionano e potenziano quelle esistenti. Di conseguenza lo spirito viene definito dall'Hegel come autodifferenziazione di forze contrastanti e come risoluzione di tali contrasti.

L'assoluto però non si consegue dall'individuo che in minima parte, in quanto la conquista integrale richiederebbe una totale coscienza dell'essere, che esprimesse ed unificasse l'intero mondo fisico e quello dell'esperienza soggettiva dell'individuo.

Nel processo dialettico, che, trasferito dallo spirito empirico a quello assoluto, si trasforma da logico in reale, va posto dunque l'essere, che è nello stesso tempo natura e spirito, e che ha in sè la sua legge di eterno sviluppo.

In tal modo il destino degli uomini resta legato alla loro partecipazione al ciclo sempre rinnovantesi di posizioni e di negazioni dell'essere, ciclo che non si compie mai.

L'avere trasferito la legge dell'esperienza interna a tutto il reale, dando ad essa la massima obiettività ed assolutezza, costituisce però il maggiore difetto della filosofia hegeliana; poichè l'individuo finisce con

il perdere la sua realtà distinta da quella degli altri, la sua sorte è quella di passare nel mondo come un fenomeno, del tutto transitorio e relativo, di un assoluto che lo domina completamente, poichè si svolge per una sua intrinseca fatalità.

Date queste premesse anche l'educazione doveva ricevere per opera di Hegel un nuovo indirizzo. Egli infatti afferma che essa non può assumere una finalità che le sia propria, e tale da permettere all'educando di raggiungere uno sviluppo da lui stesso promosso e governato. C'è sempre un limite, che non può essere superato dall'individuo, ed è costituito dagli organismi sociali, quali la famiglia e lo Stato, a cui egli appartiene, e che lo superano come una più complessa realtà effettuata dallo Spirito assoluto.

La legge dell'educazione si svolge dal di fuori, discende cioè dagli istituti sociali più complessi giù giù sino all'individuo, il quale ne è dominato completamente, senza che mai possa modificarla e rivolgerla ad un fine da lui scelto e voluto. La spontanea attività dell'educando viene così nuovamente sacrificata all'amore per l'astrazione.

La pedagogia idealista tedesca, originata dalle geniali affermazioni kantiane della personalità umana e dell'autonomia della legge morale, aveva trovato nel Fichte e nello Schelling lo sviluppo più opportuno: essi erano anzi riusciti a dare, mercè la loro filosofia, a tutto il fatto educativo un ideale contenuto e una forza spirituale, che gli erano ignoti nel passato. Con Hegel invece l'idealismo fu condotto alle sue estreme conseguenze, e l'educazione cadde, ancora una volta, nell'astrazione e in un oggettivismo mortificante ogni iniziativa personale.

VIII Capitolo

Il realismo psicologico di G. Federico Herbart

SOMMARIO: 1. La filosofia di G. Federico Herbart. - 2. La sua PEDAGOGIA GENERALE DEDOTTA DAL FINE DELL'EDUCAZIONE.

1. — Sebbene gli scritti pedagogici di G. Federico Herbart (1776-1841) contengano più volte l'affermazione che egli intendeva risolvere il problema educativo in modo del tutto autonomo, prescindendo cioè dalla risoluzione da lui data agli altri problemi della filosofia, essi sono invece così intimamente connessi con il suo sistema, che non riesce possibile intenderli nel loro vero significato, e si corre anzi il rischio di dare loro una valutazione del tutto erronea, qualora non s'inquadrino nelle linee generali della sua filosofia.

E' quindi necessario, ancor più che per ogni altro pedagogista, vedere, sia pure in sintesi, quali sono i concetti fondamentali della sua costruzione, per non cadere, nell'interpretare il suo pensiero pedagogico, negli errori dei suoi numerosi, ma non sempre intelligenti seguaci.

L'Herbart si propose innanzi tutto di dimostrare l'inconsistenza della costruzione hegeliana, riprendendo in esame le *Critiche* di Kant, e cercando di dare ad esse uno sviluppo e un'interpretazione opposti a quelli tentati dall'idealismo assoluto. Ripresa perciò in esame la concezione che del noumeno ave-

va dato Kant, egli affermò che è necessario riconoscere che le cose esistono realmente e indipendentemente dalla ragione che le pensa, e che perciò il compito assegnato agli uomini non è quello di costruire un loro mondo, ma di accettare quello che esiste, così com'è, cercando, fin dove è possibile, di spiegarne il meccanismo per mezzo dell'osservazione e dell'esperienza.

Al metodo dialettico, propugnato da Hegel, si deve dunque sostituire quello scientifico, con il quale occorre rettificare le idee generali, ora esistenti, liberandole per sempre dalle contraddizioni, che le rendono incerte e false.

Con la confusione dei contrari non si risolvono le antitesi, come sperava l'Hegel, ma si crea soltanto l'idea di un essere limitato e relativo.

La realtà non ammette nè negazioni, nè limitazioni: essa è assoluta, ma non è unica; bisogna ammettere, per spiegare il molteplice dell'esperienza, che esista una pluralità di esseri reali, tutti assoluti, semplici e immutabili, forniti tutti di un'unica proprietà; quella di autoconservarsi. Le cose che ci rivelano i sensi non costituiscono l'essere reale, ma sono formate esse stesse di un numero assai grande di esseri reali, che ci rivelano le loro qualità nei complessi di cui fanno parte. I mutamenti che avvengono in una stessa cosa si spiegano, secondo l'Herbart, con il mutamento di relazione che in un certo momento si determina fra gli esseri reali, che compongono la cosa stessa.

I reali di Herbart immobili, solo occupati a conservarsi ci dànno però una soluzione meccanica del

problema ontologico, assai simile all'antico atomismo di Democrito, peggiorato dal fatto che i reali herbartiani, ben lontani dal possedere la vita delle monadi del Leibniz, si risolvono in astrazioni metafisiche senza vita, non sperimentabili e neppure conoscibili, poichè vengono posti per una necessità logica, che li riconduce al soggetto, da cui sono scaturiti, come una verità che per l'uomo soltanto più esser valida.

In questa contraddizione, in cui si dibatte il pensiero dell'Herbart, è evidente lo sforzo di superare l'empirismo, e nello stesso tempo di non accettare le conseguenze estreme dell'idealismo, senza che però egli sia riuscito nell'intento; poichè anzi ha dato a tutto il suo sistema un'astrattezza e una rigidità, da cui non si salva neppure la trattazione della psicologia, nella quale per altro egli fu costretto ad attenuare la vacuità dei suoi reali.

Anche l'anima ubbidisce alle stesse leggi dell'essere, ma l'io, che pure tende a conservarsi nella sua caratteristica originaria, possiede la facoltà rappresentativa, per mezzo della quale l'Herbart spiega i vari moti dell'anima.

Tutto l'io è dunque rappresentazione, e il suo variare, che comunemente è chiamato sentimento e volontà, non è altro che la somma delle relazioni, che l'essere reale, chiamato anima, viene ad avere con gli altri reali.

In altri termini la coscienza è formata dall'insieme delle rappresentazioni contemporaneamente agenti in noi; quando le rappresentazioni incontrano un ostacolo al loro attuarsi rimangono allo stato di ten-

denza, come una forza che opera nel subosciente, finchè l'ostacolo non è vinto, e la tendenza non si trasforma in appercezione. Le rappresentazioni presenti alla coscienza non restano isolate ed inerti, ma si associano e dissociano continuamente, formando delle masse di rappresentazioni, che diventano altrettante idee direttive dello spirito.

Era però necessario spiegare, data l'immobilità dei reali, l'origine di tali nessi associativi, e l'Herbart si trova necessitato a dovere ammettere l'esistenza di un interesse originario, il quale non si svolge in una sola direzione, ma in molti, e permette così la formazione di nessi sempre nuovi.

E' evidente che un tale interesse non trova giustificazione nelle premesse metafisiche dell'Herbart, ma era necessario a trasformare l'atomismo dei suoi reali, nella realtà viva dello spirito.

Le diverse facoltà dello spirito vengono poi ricondotte dall'Herbart alla fondamentale rappresentazione; il sentimento infatti è un modo di essere delle rappresentazioni, e la volontà non è che una forma particolare del sentimento, quando questo cioè si lega intimamente alla rappresentazione, che è oggetto del sentimento stesso.

In tal modo dalla rappresentazione si svolge e si attua tutta la vita dello spirito; ma nonostante l'intervento dell'interesse, la vita psichica, che ne risulta, ubbidisce ad un meccanismo, le cui leggi sono quelle stesse della dinamica e della statica. Lo studio dell'anima umana assume perciò nella filosofia herbartiana carattere di scienza esatta, e, come tale,

deve fare largo uso dei metodi sperimentati e della matematica.

Anche la vita morale trae origine dalla plurilateralità dell'interesse, per effetto della quale si svolgono le azioni, e si rivolgono in determinate direzioni. Cinque sono per l'Herbart le idee pratiche indivisibili che dominano tutta la vita morale: libertà, perfezione, benevolenza, diritto ed equità; ed alle quali possono essere ricondotte tutte le valutazioni, che si compiono nella vita sociale. Solo chi si determina all'azione, seguendo costantemente tutte e cinque le idee pratiche, questi modelli esemplari della condotta umana, possiede la virtù.

2. — Nonostante la costante preoccupazione dell'Herbart di dare a tutto il suo sistema filosofico una salda e logica struttura, sono evidenti e numerose le contraddizioni, dovute specialmente al fatto che egli non seppe assumere una posizione netta nei riguardi dell'idealismo e dell'empirismo, che ora combatte aspramente, e ai quali, in altri momenti, indulge, accettandone le conclusioni e i principî direttivi.

Lo stesso carattere presenta la *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione,* l'opera sua pedagogica più importante, e che, come abbiamo detto, riflette fedelmente i fondamenti teorici della sua speculazione filosofica.

Però la pretesa dell'Herbart di dare autonomia alla pedagogia, sebbene non sia da lui realizzata, lo portò ad affermare il concetto che la scienza dell'educazione doveva liberarsi dai procedimenti casuali, e dalle esperienze disordinate dei vari educatori, per

sottoporsi a principî ricavati dalla natura stessa dello spirito umano, il quale deve trovare nella scienza pedagogica il mezzo più valido per il suo sviluppo.

E' questo certo il merito principale della pedagogia dell'Herbart, sebbene tali idee, non intese esattamente dai suoi continuatori, abbiano portato nella pratica educativa del secolo XIX, la massima astrattezza, facendola così regredire in confronto ai risultati conseguiti dalla speculazione pedagogica del Settecento.

Anche il fine dell'educazione, secondo l'Herbart, non deve essere ricavato dagli scopi contingenti e dalle condizioni storiche dell'educando; ma deve risultare dalla natura della volontà umana, e dalla sua destinazione, che è l'azione virtuosa; il che non può aversi che con il predominio di nessi di rappresentazioni saldi, e capaci di dirigere tutto lo sviluppo spirituale.

La formazione di masse rappresentative costituisce perciò per l'Herbart la funzione più importante dell'educazione, e minuziose sono le indicazioni che egli ci dà circa i procedimenti da usarsi nell'insegnamento, e circa i mezzi per raggiungere la formazione dell'interesse multiplo, e con esso lo sviluppo progressivo e graduale dell'educando, il quale, nella chiarezza dei metodi dell'educatore, deve trovare il mezzo di formarsi una salda istruzione, fondamento di tutta l'educazione.

Si pongono così in una nuova luce i rapporti esistenti fra istruzione ed educazione; la questione però viene risolta in un senso eccessivamente intellettualistico, in quanto per l'Herbart la formazione di nessi

di rappresentazioni, e quindi l'istruzione, costituisce l'obietto, al quale debbono essere rivolti tutti gli sforzi dell'educatore. E' vero che l'Herbart sostiene che solo l'istruzione, che informa tutto lo spirito e fa diventare migliore l'educando, deve considerarsi educativa; ma è altresì certo che la sua educazione morale si svolge dominata da concetti astratti, desunti dal meccanismo delle rappresentazioni, ed è quindi mancante di quell'interiorità, che caratterizza una coscienza morale ben formata.

Un altro punto assai discusso della pedagogia dell'Herbart è quello che riguarda il governo dell'educando, necessario nel primo momento dell'educazione, nel quale la formazione dell'educando deve procedere per mezzo di pratiche del tutto esteriori e con l'imposizione di un'obbedienza assoluta.

Si tratta dunque di esercitare una coazione, che, non determinando nell'educando il convincimento della necessità e del valore delle norme disciplinari, non solo non può cooperare all'educazione morale, ma addirittura la ostacola.

La ragione di questa concezione va ricercata nella separazione netta che l'Herbart pone fra educando ed educatore, i cui rapporti sono da lui intesi in modo puramente meccanico, senza che siano vivificati dall'affetto e dalla simpatia, che soli possono produrre quella profonda e verace comunione spirituale, per la quale si determina la vera educazione.

E' anzi questo carattere, che, esagerato dagli scolari suoi meno intelligenti, ha portato la pedagogia herbartiana ad assumere un contenuto tanto angusto, e ad appesantirsi di una serie interminabile di nor-

me, di precetti, di classificazioni, per cui il fatto educativo perde ogni valore spirituale, per trasformarsi in una attività del tutto esteriore, dominata da leggi inflessibili e oggettive. Errore che trova però la sua spiegazione nel fatto che lo stesso Herbart, specialmente nel suo *Disegno di lezioni di Pedagogia,* assegna un valore puramente materiale alle varie discipline d'insegnamento, desumendolo dalle loro caratteristiche, senza mai ricercare quale fosse la loro attitudine a determinare la formazione spirituale degli alunni. Egli stabilisce anzi una specie di gerarchia fra di esse, a sommo della quale pone la geografia, perchè, per la sua varietà e complessità, gli sembra la più adatta a creare connessioni e coordinamenti fra i vari insegnamenti.

Nei numerosi suoi seguaci si determinò così il concetto del concentramento delle discipline, che divenne essenziale per la loro metodica, e che permise loro di mutare addirittura il significato, che l'Herbart aveva dato all'interesse come elemento vitale dello spirito. Essi ne fecero infatti più un carattere intrinseco delle cose oggetto di studio, che una particolare attitudine del soggetto conoscente.

Non pochi sono dunque i difetti della concezione pedagogica herbartiana, i quali spiegano come abbia potuto determinare applicazioni tanto rigide e pedanti; è certo però che ad essa si debbono alcune verità che sono divenute patrimonio intangibile della speculazione contemporanea. Innanzi tutto è suo merito aver riconosciuto la necessità di dare autonomia all'educazione e al suo fine, che deve desumersi dallo stesso sviluppo dell'educazione, anzichè dalle con-

tingenze, in cui può venire a trovarsi l'educando; poi l'uso della scienza, come mezzo per dare compiutezza di sviluppo e disciplina intellettuale all'educando. Mezzi questi che costituiscono il più sicuro fondamento della coscienza morale, poichè la virtù si svolge per mezzo del sentimento, ma deve trovare il suo sostegno nella ragione, che sola è capace di dare coerenza e saldezza al carattere.

Questi principî, se pure non hanno avuto nel suo sistema sufficiente sviluppo, e se sono stati deformati dai suoi seguaci, non è lecito dimenticarli, poichè hanno una loro intrinseca vitalità, che li rende suscettibili del più ampio sviluppo.

Come abbiamo già detto la scuola herbartiana fu assai numerosa e la diffusione dei precetti di metodica, che si credette di poter trarre dall'opera del maestro, fu assai grande in tutta Europa. Vi contribuirono specialmente lo Ziller, lo Strümper e il Rein con pubblicazioni numerose, e con la compilazione di grandi enciclopedie pedagogiche, nelle quali l'insegnante doveva trovare risolto ogni suo dubbio e ogni problema didattico, giovandosene come di una falsariga da seguire nelle lezioni, qualunque ne fosse l'argomento, e comunque fosse costituita la sua scolaresca.

IX Capitolo

L'educazione dei positivisti

SOMMARIO: 1. Gli inizi del positivismo per opera di A. Comte. - 2. La dottrina educativa di Erberto Spencer. - 3. Il positivismo italiano e l'opera pedagogica di R. Ardigò.

1. — Anche dopo l'opera critica di Emanuele Kant e il suo tentativo grandioso di conciliare l'indirizzo empirico con quello razionalista dogmatico, queste correnti antitetiche continuarono a svolgersi, tentando di sopraffarsi a vicenda.

Ma le grandi conquiste, raggiunte dalla speculazione kantiana, obbligarono empirici e razionalisti ad un maggiore travaglio interiore, e a prospettare le tradizionali concezioni in forme nuove, e tali che rappresentassero un effettivo superamento delle antiche soluzioni.

La riflessione filosofica acquistò così maggiore profondità e uno sviluppo veramente d'eccezione: importanti e numerosissime furono infatti le opere di filosofia e di sociologia del secolo XIX; e si può dire che tutti gli indirizzi, che nel passato avevano avuto una certa fortuna, risorsero con nuovi atteggiamenti, insieme all'empirismo e allo spiritualismo, che dominarono però il campo delle dispute filosofiche.

Di quest'ultimo abbiamo già esaminato la nuova incarnazione idealistica, che culmina con l'opera dell'Hegel; anche l'empirismo ebbe però uno sviluppo

vigoroso, giovandosi specialmente del meraviglioso progresso conseguito dalle scienze sperimentali. Era logico che il prodigioso svolgimento del sapere scientifico dovesse determinare una nuova concezione della vita; raggiunta infatti la comprensione della natura e la spiegazione dei suoi fenomeni, conformemente a leggi ricavate dall'esperienza, si pensò che fosse assurdo assegnare un fondamento diverso, da quello naturale, alla vita spirituale.

Mosso da tale esigenza, l'empirismo del secolo XIX muta nome e anche contenuto per opera di Augusto Comte (1798-1857). Egli sostenne infatti che la filosofia, entrata ormai nell'ultimo stadio del suo naturale sviluppo, doveva essere caratterizzata dall'uso esclusivo del metodo scientifico.

Con tale mezzo si dovevano trattare e risolvere, sia pure provvisoriamente, tutti i problemi, ritenuti sino allora estranei all'indagine sperimentale, perchè di natura spirituale, e quindi escludenti il relativismo proprio dell'empirismo.

Il Comte sostenne quindi che compito della filosofia positiva doveva essere quello di risolvere l'assoluto nella relatività dell'esperienza, la quale, organizzata razionalmente, permetterebbe un progresso continuo e reale, nel quale l'uomo troverebbe il mezzo di soddisfare la sua aspirazione a conquistare il sapere.

Per ottenere tali risultati bisogna però porre termine all'illusione che l'intelletto umano possa acquistare cognizione di ciò che trascende il fenomeno, e convincersi che le cause prime e i fini ultimi sono inaccessibili per la mente umana.

La filosofia positiva doveva perciò segnare la scomparsa definitiva della metafisica, così come questa, a sua volta, aveva debellato la teologia. Suo compito era quello d'inquadrare tutte le scienze in un'unica sistemazione, fondata sul loro grado di complessità, e nella quale veniva riconosciuta alla sociologia la maggiore dignità. Questa nuova scienza infatti era la più complessa di tutte, poichè aveva per obietto le attività umane, le quali costituiscono certamente i fatti più complessi, che possano cadere sotto la nostra esperienza.

Sebbene il Comte non abbia svolto una vera e propria dottrina pedagogica, è evidente nelle sue opere che anche il fatto educativo doveva svolgersi seguendo i principî della sua filosofia, e far propri i metodi scientifici, assumendo come suo fine supremo il progresso concreto e reale dell'umanità. L'individuo doveva cioè conformare la sua educazione allo sviluppo effettivamente raggiunto dalla collettività di cui era partecipe. Si venne così a porre, sia pure in una forma imprecisa, il concetto di un'educazione, che assumesse come termine del suo sviluppo la media dei valori sociali esistenti in un determinato momento storico; concetto che ebbe il difetto di raccogliere e celebrare i valori umani meno elevati, e che tanto danno ha portato nella pratica educativa della seconda metà del secolo scorso, negando agli uomini, ancora una volta, la visione di un fine ideale.

2. — Una compiuta concezione pedagogica positivista ci è invece data da Erberto Spencer (1820-

1903), il quale riuscì a far conseguire al nuovo indirizzo di pensiero il massimo e più conseguente sviluppo.

Egli, accettata la teoria darwiniana dell'evoluzione, se ne valse per unificare tutte le risultanze della precedente filosofia empirica, riuscendo a costruire una grandiosa sintesi di tutto il sapere umano, in modo da presentare l'umanità non più isolata, e quasi in antitesi con il mondo naturale, ma come un episodio della grande evoluzione cosmica. In tal modo le leggi che regolano le attività dell'individuo e quelle dei diversi aggregati sociali, non debbono trovare una giustificazione di natura astratta e soggettiva, poichè non sono che casi particolari di quelle universali, che governano il mondo naturale.

L'evoluzione sociale, per essere reale, deve essere preceduta da una corrispondente modificazione del fondamento naturale degli individui, e non solo dei loro pensieri e sentimenti. Ne risulta così un sistema dominato tutto da una necessità invincibile, per cui viene negata ogni autonomia agli uomini, che risultano determinati ad agire dal complesso delle condizioni interne ed esterne, senza che mai questo lento fluire possa essere affrettato o ritardato dalla loro volontà.

La concezione pedagogica dello Spencer, svolta nell'opera *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica,* obbedisce agli stessi principî, e si propone di dimostrare che lo sviluppo dell'educando, riproducendo in sintesi l'evoluzione del genere umano, deve seguirne le varie fasi.

Con tale proposito, il fine da assegnarsi all'educa-

zione non può essere che quello di preparare gli educandi alla vita, tenendo presente lo stato attuale della società.

Per riprodurre in sintesi nell'educando tutte le fasi evolutive dell'umanità, è necessario impartire successivamente quelle cognizioni, che provvedono a sviluppare le fondamentali attività umane, le quali dallo Spencer sono disposte nel seguente ordine decrescente: « 1° Attività che riguardano direttamente la « propria conservazione; 2° Attività che, provveden- « do ai bisogni della vita, concorrono indirettamente « alla conservazione individuale; 3° Attività che han- « no per fine l'allevamento e la disciplina della prole; « 4° Attività che mirano al mantenimento dell'ordine « sociale e delle relazioni politiche; 5° Attività di ge- « nere misto, che riempiono il tempo libero della vi- « ta, soddisfacendo i propri gusti e i propri senti- « menti ».

E' evidente che lo sviluppo di ciascuna attività richiede quello delle precedenti, e che le ultime, quelle di genere misto o di lusso, non possono e non debbono svolgersi, se non quando si sia pienamente provveduto allo sviluppo di tutte le altre. Ne viene di conseguenza che, per lo Spençer, gli insegnamenti artistici e letterari, che provvedono appunto allo sviluppo di tale attività, sono insegnamenti d'eccezione, il cui valore è accessorio, e mai essenziale.

Ricercando infatti quali cognizioni abbiano maggiore valore, egli dà la preferenza senz'altro a quelle scientifiche, neglette sempre per il predominio tirannico « della parte ornamentale sulla parte utile della nostra educazione » Ogni cognizione esercita

una doppia azione: vale cioè come sapere e come disciplina; sono perciò quelle scientifiche che, determinando un maggiore esercizio delle facoltà mentali, provvedono anche a disciplinare meglio lo spirito, e a preparare l'educando ad una vita compiuta.

Lo Spencer viene così a contrapporsi recisamente all'indirizzo letterario del suo tempo, cadendo però nell'eccesso contrario.

Il metodo da seguirsi deve dedursi, secondo lo Spencer, dalle leggi stesse dell'evoluzione mentale, e quindi potrà essere stabilito in modo definitivo solo quando la psicologia avrà raggiunto dignità di scienza sperimentale; in ogni modo, sin da ora, è certo che il metodo deve, uniformandosi a quanto avviene nell'evoluzione naturale, procedere dal semplice al complesso, dal definito all'indefinito, dal concreto all'astratto, dall'empirico al razionale.

In rapporto all'educazione morale lo Spencer sostiene che l'evoluzione sociale dovrà realizzare il tipo più perfetto della vita umana, nel quale troveranno facile e spontanea attuazione tutte quelle tendenze morali, che ancor oggi si svolgono con sforzo e fatica.

Lo stesso sentimento del dovere oggi esistente non è che la prova di un'evoluzione imperfetta, esso infatti consiste nel controllo esercitato da un sentimento su di un altro non meno forte, contro il quale vengono impegnate tutte le energie psichiche, in una lotta che non sempre riesce vittoriosa. Ciò non sarà più necessario, quando si sarà formata una *moralità organica,* di modo che l'ossequio ai principî etici sarà così naturale, da non richiedere sforzo di sorta.

Le azioni morali, che ora rappresentano un'eccezione, diverranno, per effetto dell'evoluzione sociale, del tutto comuni, poichè rispondono ad un carattere, che è proprio della psiche umana, il quale ora si manifesta soltanto nelle migliori nature, ma è destinato, attraverso il suo naturale sviluppo, a divenire espressione comune della attività sociale di tutti gli uomini.

Si potrà affermare che l'evoluzione sociale si sia compiuta interamente, solo quando si sarà effettuato lo svolgimento di tutte quelle facoltà che, procurando soddisfazione a chi le esercita, costituiscono nello stesso tempo un beneficio per gli altri uomini.

L'educazione deve dunque avverare passo passo nelle nuove generazioni i gradi di evoluzione raggiunti dalla società, e impedire che si producano periodi di stasi e di regresso.

Infine lo Spencer, sebbene ritenga che il bambino non sia originariamente buono, vuole però che con lui si usi bontà e tolleranza, e che, alle punizioni inflitte dall'educatore, si sostituiscano le *naturali conseguenze* che sorgono dal male compiuto, affinchè la sua coscienza morale non si costruisca artificialmente, ma seguendo i dettami, che l'ambiente stesso gli dà, e traendo insegnamento dalla serie di adattamenti, a cui la vita in società lo costringe.

E' evidente che l'errore maggiore della pedagogia dello Spencer è quello di aver posto in antitesi gli insegnamenti scientifici e gli artistici, e di avere quindi escluso che l'arte possa, con le sue grandiose manifestazioni, dare impulso a tutto lo spirito e rendere sempre più saldi i principî morali. E se l'opera del-

lo Spencer valse a portare nell'insegnamento specialmente delle scuole elementari, una più esatta valutazione del sapere scientifico, finì però con il vuotare di ogni carattere ideale l'atto educativo, il quale per tale teoria si deve svolgere per una necessità universale: quella dell'evoluzione cosmica.

Numerosi ed entusiasti furono i seguaci della pedagogia spenceriana, e fra tutti eccelse Alessandro Bain, il quale con la sua poderosa *Scienza dell'educazione*, cercò di svolgere compiutamente tutti i principî dello Spencer, mostrando di quali applicazioni pratiche erano suscettibili, e tentando di organizzare tutta la pedagogia sulle risultanze della psicologia sperimentale.

3. In Italia l'indirizzo empirico, d'ispirazione sensista ebbe, sin da principio, numerosi cultori, i quali però, accettate le conclusioni filosofiche del Condillac, cercarono di applicarne i principî nel campo pratico, rivolgendo la loro indagine al diritto, all'economia politica e all'educazione.

Basti ricordare fra tutti Gian Domenico Romagnosi (1761-1835), il quale si propose di ricavare le leggi regolatrici della vita morale e i principî supremi del diritto, dall'esame analitico dei fatti concreti, la cui somma costituisce la norma per l'incivilimento di un dato popolo.

Lo stesso concetto egli espresse nei riguardi dell'educazione, che per lui doveva coincidere appunto con l'incivilimento conseguito dai consorzi più progrediti. Il metodo doveva quindi fondarsi sulle sensazioni e le conseguenti rappresentazioni.

Il Romagnosi compose anche un disegno d'istruzione pubblica, nel quale espose appunto il concetto che il sapere che si comunica all'individuo, deve giovare specialmente all'umanità, abilitando ogni cittadino a provvedere a tutti i suoi bisogni.

Il sapere che non si tramuta in azione, ma resta pura contemplazione delle idee conseguite, è completamente vano, perchè non consente che gli educandi partecipino attivamente al processo evolutivo, per cui si compie l'incivilimento di ogni popolo.

Questo è certamente il concetto pedagogico più importante espresso dal Romagnosi, il quale trovò in discepoli, come Carlo Cattaneo e Giuseppe Sacchi, continuatori e divulgatori intelligenti del suo pensiero.

L'indirizzo empirico pedagogico, iniziato dal Romagnosi, trovò però pieno sviluppo in Italia, quando vennero conosciute le dottrine positivistiche, e si vide la possibilità d'integrare la pratica pedagogica, oltre che con i dati della psicologia, anche con sussidi tratti da altre scienze speciali, quali la fisiologia, l'antropologia e l'igiene.

Si formò così anche in Italia una scuola positivista, alla quale appartennero fra gli altri l'Ardigò, l'Angiulli, il Siciliani e il Gabelli, i quali tutti si proposero di dare all'educazione un contenuto e un metodo prettamente scientifico, sottraendola per sempre all'arbitrio dell'educatore e alle incertezze di una pratica pedagogica affidata al caso.

Fra tutti per profondità di sapere, e per intuizione veramente eccezionale dei bisogni morali dello spirito umano, eccelle Roberto Ardigò (1828-1920). Egli

nella *Scienza dell'educazione* sostiene che il fatto educativo consta di quattro momenti intimamente connessi fra loro. Il primo momento è quello dell'***attività***, che suppone organi adatti a produrla, la quale però quanto più è intensa, tanto meno dura. Nei bambini infatti l'attività si esaurisce rapidamente, perchè è eccessivamente intensa.

Si deve perciò trovare il modo di renderla sempre più pronta e duratura, abilitando gli organi corrispondenti a sostenere uno sforzo più prolungato. Questo mezzo, che per l'Ardigò costituisce il secondo momento educativo, è l'*esercizio* graduale e ripetuto, il quale, ove occorra, deve anche essere faticoso. L'effetto dell'esercizio è quello di rendere sempre più facili le varie attività umane, finchè si trasformino in *abitudini*. Si raggiunge così il terzo momento dell'educazione. Il quarto momento è l'educazione stessa.

Per l'Ardigò l'abitudine è il fatto più importante: si può anzi dire che per lui educare significa creare abitudini sempre più numerose e perfezionatrici, cioè tutte rivolte a rendere l'educando adatto a vivere utilmente e decorosamente nella società, di cui fa parte.

Il metodo propugnato dall'Ardigò è quello scientifico, basato però su un'originale intuizione sensibile; la quale può anche, quando sia necessario, esser sostituita da un'intuizione indiretta, comunicata cioè per mezzo della parola o per mezzo di rappresentazioni grafiche di quelle cose, che non è possibile presentare effettivamente agli alunni.

L'opera dell'Ardigò svolge però questi concetti fondamentali, attraverso una congerie di nozioni scien-

tifiche, di accostamenti e di paragoni del tutto superficiali fra le funzioni fisiologiche e quelle psichiche, il che nuoce grandemente alla chiarezza e alla comprensione del suo pensiero. La preoccupazione sua troppo evidente è quella di mostrare un parallelismo perfetto fra la vita fisica e quella psichica, e di ricondurre l'attività umana ad un caso particolare di quella che è la legge universale di sviluppo.

Dove lo schematismo scientifico viene meno, perchè l'autore suo malgrado è forzato a seguire i moti della sua anima sensibilissima all'esigenza morale, si è nella trattazione del problema etico; egli infatti sostiene che, pure partendo dai presupposti della filosofia positivista, si può affermare l'esistenza di un ideale disinteressato, capace d'imporsi *assolutamente* al volere umano, e quindi tale da giustificare pienamente la condotta morale.

La virtù è si una formazione naturale e sociale, ma è specifica dell'uomo, il quale, solo nel creato, è capace di azioni disinteressate, e di costruirsi dei concetti ideali, che a lui s'impongano categoricamente.

Si apre così l'adito nella sua concezione all'impero dell'ideale, che diviene il vero e solo termine della condotta umana, e spiega il perfezionamento continuo del processo educativo.

La concezione positivistica dimostra così, anche nel generoso tentativo dell'Ardigò di eliminare le dannose conseguenze, che se ne potevano trarre nel campo morale, la sua insufficienza a risolvere con mezzi puramente scientifici quei problemi, che riguardano le manifestazioni dello spirito umano, insofferenti d'impacci e di sottostare a quella necessità che domina i fenomeni naturali.

X Capitolo

L'educazione nazionale negli scrittori del Risorgimento italiano

SOMMARIO: 1. Caratteri dello spiritualismo italiano dell'Ottocento. - 2. Le prime affermazioni dell'educazione nazionale in Cuoco e Mazzini. - 3. La dottrina pedagogica di A. Rosmini e di V. Gioberti. - 4. La pedagogia della scuola toscana del Risorgimento.

1. — Come reazione tanto all'empirismo che negava l'assoluto, quanto all'indirizzo idealistico che aveva la pretesa di risolvere tutto il reale nel soggetto, si riprese in esame, specialmente in Francia, la filosofia spiritualista dogmatica cristiana, con la quale si cercò però di conciliare le conquiste inoppugnabili della moderna speculazione filosofica.

In Italia questa tendenza a reagire alle intemperanze delle opposte correnti filosofiche, determinò pure il risorgere dello spiritualismo tradizionale, ma in tutti i nostri filosofi spiritualisti, oltre all'assenso fervoroso ai principî dogmatici cristiani, si manifestò un ardente e sincero desiderio di giustificare razionalmente i tentativi di redenzione nazionale.

Questi nostri pensatori furono anzi quelli che prepararono con i loro scritti il riscatto dallo straniero, comunicando alla gioventù d'allora la persuasione che la Nazione italiana dovesse essere realizzata come

entità politica a ogni costo, anche con il sacrificio della vita.

La forza sentimentale delle credenze religiose servì di sostegno al loro pensiero, e se ne valsero di frequente per giustificare la volontà inflessibile del popolo italiano a conquistare la sua libertà.

Iddio stesso ha assegnato a ogni popolo una missione da assolvere nel mondo; è quindi necessario riconoscere che Egli non può che santificare l'ardente desiderio di libertà e di giustizia di quei popoli, i quali hanno trovato nella tirannia dello straniero un impedimento a raggiungere la loro destinazione e a partecipare allo sviluppo dei valori umani.

La redenzione del nostro popolo si presenta perciò innanzi tutto come un fatto di consapevolezza di doveri, la quale non si può raggiungere che attraverso l'educazione. Questa viene così ad assumere una nuova finalità; quella nazionale, e viene considerata come l'unico mezzo, perchè il popolo possa diventare degno del suo destino, e, attraverso un reale ed incessante perfezionamento, possa cooperare tutto quanto alla resurrezione della patria.

2. — Il primo scrittore nel quale troviamo espressa in modo esplicito una tale teorica è Vincenzo Cuoco (1770-1821). Egli afferma infatti che « la sola « istruzione può renderci l'antica grandezza e l'anti« ca gloria. La natura ci ha dati tutti i capitali; non « ci manca che l'industria, cioè il sapergli conoscere « ed adoperare; e questo non può darcelo che l'istru« zione ».

Seguendo gli insegnamenti del Vico, egli ricono-

sce inoltre che non si può produrre nulla di duraturo, se non si tiene conto di quella che è la storia di ogni popolo, e che perciò l'educazione da questa deve muovere, cercando di realizzare in ciascun individuo tutte le caratteristiche nazionali.

Le manifestazioni di cultura e le opere civili debbono anch'esse essere rivolte al fine di dare vita rigogliosa allo Stato nazionale, che deve raccogliere in sè ed esprimere consapevolmente tutti i valori e tutte le aspirazioni della Nazione.

La concezione dell'educazione nazionale trovò però in Giuseppe Mazzini (1805-1872) l'espressione più alta e passionale. Egli proclama solennemente che al cittadino bisogna insegnare « non il diritto, ma « il dovere: ridestare al meglio l'indole imbastardi- « ta, l'anima semispenta, l'entusiasmo appassito; ri- « sollevare la potenza d'agire oggi schiacciata sotto « l'indifferenza, colla coscienza della dignità umana « e d'una missione da compirsi quaggiù. »

Si tratta di un compito che solo l'educazione può assolvere, e il Mazzini afferma, che ai cittadini amanti della patria spetta celebrare i valori della Nazione, educando quanti non hanno raggiunto una visione esatta delle idealità nazionali. « Stringetevi a « contatto giornaliero cogli operai delle vostre città, « cogli agricoltori delle vostre campagne, e aiutateli « a conoscersi, illuminarsi a vicenda e amarsi. Inse- « gnate loro la storia dei padri, le vicende della no- « stra terra, i ricordi dei tempi nei quali il lavoro as- « siduo e la fede nei destini della patria, ci fecero « grandi fra i popoli. Parlate loro del nuovo futuro « ch'è in serbo per essi; dei doveri che devono com-

« pire per conquistarlo, e agguerriteli a un tempo « contro ostacoli frapposti da inetti o tristi governi, « e contro illusioni di speranze menzognere, affac- « ciate da speculatori di demagogia e trafficatori di « popolarità. » Così si esprime il Mazzini in uno scritto rivolto ai giovani, insegnando agli italiani che il dovere dei migliori e dei più consapevoli è quello di educare gli ignoranti e di persuadere gli inetti, per ridare « l'antico ufficio d'iniziatrice di civiltà « alla Patria rinata. »

Sebbene negli scritti del Mazzini non si trovi la trattazione di questioni riguardanti l'educazione, tutto il suo pensiero e tutto il suo apostolato furono l'affermazione di un'educazione, che doveva rigenerare la coscienza del popolo italiano. A lui si deve di aver ribadito il concetto che non vi può essere una vera educazione, se non si esprime attraverso l'azione. La sua formula: *Pensiero ed azione,* significava condanna per ogni educazione intellettualistica, che si risolvesse in astrattismo e in verbalismo vuoto di contenuto. Il pensiero deve materializzarsi nell'azione; agire è il solo modo di mettere a prova la potenza della nostra fede e dei nostri ideali; e la fatica e i sacrifici, che l'azione richiede, valorizzano i fini da noi raggiunti, i quali infatti tanto più sono duraturi e sono propulsori di nuove energie, quanto maggiori sacrifici hanno da noi richiesto.

Concetti questi che importano la creazione di una educazione, in cui si raccolgano ad unità i più alti ideali, e che riconosca alla fattività dell'educando e al dolore, sopportato virilmente per scopi ideali, la massima importanza.

3. — Più meditata, ma meno suggestiva e passionale è l'opera di Antonio Rosmini (1797-1855), nel quale l'ideale nazionale è pure assai vivo e sempre presente.

Nel libro *Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione,* egli sostiene che l'uomo possiede *a priori* l'idea dell'Essere, e che tutte le conoscenze provengono dalle sensazioni. Queste però, se non vengono rapportate all'idea dell'Essere, non si trasformano in percezioni intellettive, e non divengono vere conoscenze. E' quindi la riflessione il mezzo dello sviluppo intellettuale, ed è pure per suo mezzo che si passa dalle intellezioni di grado inferiore a quelle più complesse.

Bisogna perciò condurre gli alunni di grado in grado alla conquista del sapere, ottenendo che ciascuno impieghi la riflessione personale. In tal modo l'educazione non risulta da una stratificazione puramente esteriore, ma come sviluppo interno, per il quale l'esperienza personale degli educandi si viene sempre più differenziando, pur mantenendo in tutti i suoi gradi quel carattere di unità, che le deriva dalla subordinazione all'idea dell'Essere, di rivelazione divina.

Il fine dell'educazione per il Rosmini è religioso e morale ad un tempo, ma la fede da lui propugnata non è quella della tradizione chiesastica, ma quella che promana dal cuore e consente una partecipazione attiva ai nuovi bisogni culturali e alle nuove correnti di pensiero, e che non allontana il cittadino dai suoi doveri verso la patria.

Più esplicita è l'affermazione della finalità nazionale da assegnarsi all'educazione, da parte di Vincenzo Gioberti (1801-1852). Egli, come Mazzini, sostiene che l'Italia non potrà risorgere se non saprà trovare in se stessa l'energie necessarie: « Se tu « non sai pensare da te, sentire da te, volere da te, « non t'incoglierà bene a supplirvi con l'altrui cer- « vello. »

L'Italia ha una storia e tradizioni così grandi da consentirle ogni maggiore sviluppo, bisogna però rianimare gli spiriti oppressi, e ridare loro la coscienza del proprio valore. « Italiani, qualunque siano le vo- « stre miserie, ricordatevi che siete nati principi e « destinati a regnare moralmente sul mondo. In ogni « genere di cultura e di gentilezza noi fummo e dob- « biamo essere primi; ci appartiene il guidare altrui, « non essere guidati. »

Il Gioberti non ci ha dato un'opera completa di pedagogia, ma la sua elevata concezione educativa risulta da tutte le sue opere, e specialmente dal suo *Primato morale e civile degli Italiani*. Non vi può essere reale sviluppo spirituale, egli sostiene, se non risulti dalla spontaneità degli individui. L'educazione non si riceve passivamente, ma si crea dall'uomo, il quale diviene così il cooperatore diretto di Dio. Lo sviluppo umano è autonomo, e l'atto di accrescimento è sempre una nuova creazione. Concetti questi che solo oggi hanno trovato riconoscimento e attuazione nella scuola italiana.

4. — Il problema pedagogico trovò pure ampia trattazione nel Lambruschini, nel Capponi e nel Tom-

maseo, gli scrittori maggiori della scuola toscana del nostro Risorgimento.

Raffaele Lambruschini (1788-1873) svolge la sua teorica dell'educazione in numerosi scritti e specialmente nell'opera *Dell'educazione,* nella quale egli tenta una nuova forma di conciliazione dell'autorità dell'educatore con la libertà dell'educando.

Per il Lambruschini il problema educativo si chiarisce e completa con l'esame di quello religioso, che sorge appunto, quando si vuole cercare un mezzo per garantire la libera e spontanea religiosità del fedele nell'interno della Chiesa, la quale si ostina ad imporre un'autorità che mortifica la vita sentimentale e inibisce ogni più ampio sviluppo spirituale con un ostracismo irrazionale per ogni nuovo prodotto della scienza moderna. La Chiesa dovrebbe, pur mantenando l'autorità, che le deriva dalla sua alta funzione e dalla gloriosa tradizione del passato, dar prova di quel dinamismo, che le fu proprio nel suo primo periodo, e per cui riuscì a risolvere in sè tutti i motivi di vita spirituale allora esistenti, e a sospingere l'umanità a nuove conquiste

Anche oggi la Chiesa dovrebbe animare, anzichè impedire le energie spirituali dei fedeli, e allora la sua autorità tornerebbe ad essere reale, poichè troverebbe in tutti sincero riconoscimento.

Nell'educazione si tratta di un fatto analogo; se l'educatore ha la pretesa di foggiare a suo arbitrio l'animo dell'alunno, manca del tutto al suo compito. Egli deve essere invece eccitatore dello sviluppo dell'educando, la sua missione « è amore disinteressato « che non opera per sè, ma pel bene altrui; che ri-

« spetta la libertà e la dignità dell'uomo ancor nelle « fasce, e lo contrista il meno che può; ma pure sa « contenerlo e contristarlo a salute. E' accorgimento « che giunge a far divenire pensiero e volontà dell'e- « ducato, il pensiero e la volontà dell'educatore ».

Si tratta dunque di fornire all'educando quegli aiuti, che lo portino all'azione, e di comunicargli quelle verità che egli non può conoscere da solo, e che gli debbono servire come mezzo per un successivo sviluppo. L'educazione morale si deve compiere con atto di profonda e verace comunione spirituale; nelle parole del maestro lo scolaro deve sentire risuonare la voce della propria coscienza. Si risolve così intieramente l'antitesi fra l'autorità del maestro e la libertà dell'alunno, perchè questi riconosce, nell'azione del maestro, attuato quanto già sentiva confusamente nel suo cuore.

Meno organica è l'opera di Gino Capponi (1792-1876), ma nel frammento *Sull'educazione* troviamo pensieri assai profondi e il riconoscimento del valore della tradizione storica, assai più che nel Lambruschini. Il Capponi infatti, nonostante condanni gli eccessi della Rivoluzione francese, non disconosce che essa ha assolto una funzione storica della massima importanza, quella di celebrare i valori umani, rendendo gli uomini consapevoli della loro potenza e dignità.

Egli propugna perciò un'educazione che si liberi da ogni fiacchezza e da ogni incertezza, e sia veramente costruttiva di un'umanità sempre più consapevole del suo valore. Il fine che essa deve proporsi deve essere veramente elevato, e tale da subordinare a sè ogni

atto educativo, solo un fine ideale fortemente sentito e costantemente seguito può valorizzare la pratica pedagogica. E' assurdo, data la multiforme natura e la creatività sempre nuova dello spirito, di volere stabilire dei metodi, che debbano valere in ogni caso. Così facendo si viene a distruggere la stessa sorgente dell'umana evoluzione, la quale deve invece essere sollecitata e dominata dall'affetto e non mai costretta in formule schematiche e meccaniche. L'attività mentale del fanciullo è essenzialmente sintetica, perchè fondata sull'intuizione, la quale è creazione e autoformazione. Solo così si spiega la prodigiosa conquista d'idee, e la coordinazione logica che ne compie il fanciullo nei primi anni della sua vita. Anche il linguaggio è prova di questa sua funzione sintetizzatrice; egli non impara dall'educatore che la materialità dei segni, ma il valore logico e interiore delle parole e la loro consonanza con le cose significate è opera intuitiva, che si compie nell'intimo dell'animo suo.

Meno importanti sono gli scritti pedagogici di Niccolò Tommaseo (1802-1874). Le pagine però in cui egli descrive le visite compiute agli istituti educativi di Treviso, Venezia, Padova sono la prova dell'amore ch'egli portava all'infanzia. Nulla gli sfugge; egli nota i sorrisi, gli atteggiamenti, le inflessioni della voce, indici sicuri dell'innocenza e della purezza dell'infanzia, di cui riconosce i sacrosanti diritti. L'irascibile dalmata, sempre pronto allo sdegno e alla violenza di parola, quando rivolge l'animo alla divina infanzia acquista una serenità sorprendente.

Nella sua opera pedagogica più importante: *Desi-*

deri sull'educazione, egli dà al fatto educativo il valore di un processo evolutivo, per cui gli uomini, anche contro la loro volontà vengono liberati dall'ignoranza e dal male.

La funzione dell'educatore è perciò quella di redimere e di emancipare.

Anche il Tommaseo, come gli altri scrittori di quest'epoca, vede dunque nell'educazione il mezzo per realizzare le comuni speranze di redenzione nazionale, e per dare agli italiani la coscienza di appartenere a un grande popolo, che aveva un passato assai glorioso da conservare e una missione assai ardua da assolvere nel futuro.

XI Capitolo

Le odierne tendenze della pedagogia italiana

SOMMARIO: 1. Spiritualismo e positivismo nella seconda metà del secolo XIX. - 2. Gli inizi del secolo XX e l'idealismo italiano. - 3. La finalità nazionale e l'unità d'indirizzo educativo.

1. — La riflessione pedagogica della seconda metà del secolo scorso in Italia è caratterizzata da numerosi tentativi, per altro di scarso valore, di riportare ogni indagine ai principî dello spiritualismo cristiano. Si cercò così di continuare l'opera illuminata e passionale degli scrittori cristiani del nostro Risorgimento, ma la nuova riflessione era ben lungi dal possedere quel rigoglio di vita sentimentale, che caratterizzò la meditazione di quei generosi patrioti. Sono degni tuttavia di nota gli scritti di Giovanni Antonio Rayneri e di Giuseppe Allievo, i quali, specialmente nella trattazione di questioni particolari, rivelarono una non comune intuizione dei bisogni dell'infanzia.

D'altra parte l'indirizzo positivista continuò ad avere numerosi seguaci, i quali si proposero di mostrare che il naturalismo pedagogico non doveva necessariamente rendere meccanica l'educazione, con la subordinazione della pratica pedagogica alle leggi scientifiche, inadatte a governare la realtà dello spirito, come purtroppo era avvenuto in molte scuole. Essi sostennero che anche il naturalismo pedagogico

può, e anzi deve, accettare motivi idealistici, che gli permettano di riconoscere la spontaneità creativa dell'educando, senza disconoscere il vantaggio che si può ricavare dalle scienze descrittive, e specialmente dalla psicologia e dalla sociologia.

Con questo nobile intento ha scritto numerose opere Giuseppe Tarozzi, il quale, attraverso una speculazione coscienziosa ed acuta, si è venuto allontanando sempre più dal pensiero del suo maestro: l'Ardigò; per l'esigenza, sentita con passione di educatore, di dare anima e vigore novello alla pedagogia positivista, che sembrava condannata a isterilirsi in schemi vacui e in una pratica, che della scienza non aveva che le astrazioni. La sua opera: *L'educazione e la scuola,* e più ancora *Coscienza morale e civile,* dimostrano, come, pur mantenendo fede ai presupposti positivisti, si possa arrivare ad una concezione dell'educazione e della morale, nella quale vengano riconosciute ed affermate le più alte idealità umane, come finalità supreme, che debbono governare lo sviluppo umano, perchè in sè raccolgono tutti i valori dello spirito.

Come il Tarozzi anche Giovanni Vidari ha costruito una teorica dell'educazione, la quale tenta di superare la posizione assunta inizialmente dal positivismo, senza per altro negarne l'esigenza fondamentale. Egli infatti vuole che non ci si faccia schiavi del fatto, ma che neppure lo si disdegni, perchè, essendo questo di natura umana, non può essere privo di luce spirituale.

Altri, come Alfredo Piazzi e Luigi Credaro, cercarono di conciliare il positivismo con la concezione

herbartiana, non riuscendo però che a distruggere i motivi idealistici, che sono impliciti nella pedagogia dell'Herbart, senza sostituirsi nulla di vitale.

I limiti della presente opera non ci permettono di esaminare neppure brevemente i molti altri scrittori contemporanei d'indirizzo positivista, i quali tutti, fatta eccezione di Giovanni Marchesini, che con affetto di scolaro ha saputo difendere il pensiero dell'Ardigò senza dipartirsi dalla sua concezione, dimostrano il disagio in cui sono venuti a trovarsi, una volta che loro apparvero le difficoltà, specialmente di indole pratica, a cui conduceva la concezione scientifica trasferita nel campo pedagogico.

Il desiderio di mantenersi coerenti, e l'esigenza a superare una concezione che non li soddisfaceva più, ha costituito certamente il loro tormento spirituale, ma è valso anche a dare alle loro opere una dannosa incertezza e talvolta anche un'incoerenza, per cui non hanno potuto trarre dalla loro meditazione i frutti che avrebbe potuto dare.

Del resto anche nelle altre parti d'Europa l'ultima metà del secolo scorso è caratterizzata dalla mancanza di grandi sistemi filosofici e pedagogici. Si notano da per tutto le stesse incertezze e le stesse tendenze contrastanti. Si ritorna ai grandi sistemi di Kant e di Hegel nella speranza di trarne un'interpretazione più soddisfacente, e lo spunto per un nuovo e maggiore sviluppo del criticismo e dell'idealismo; si cerca persino di trarre dal positivismo una concezione idealistica assoluta. Il disagio generale è reso anche evidente da numerose concezioni scettiche, tutte espressioni del disorientamento generale e di quella stan-

chezza e di quella sfiducia, che sempre seguono i grandi rivolgimenti politici, poichè la realtà conseguita appare troppo diversa dall'ideale lungamente accarezzato.

2. — Gli inizi del secolo XX, per quanto sulla sua produzione filosofica riesca assai difficile, per non dire impossibile, emettere per ora un giudizio valutativo, si presentano invece con migliori auspici. L'indagine affannosa dei precedenti anni ha finalmente portato i suoi effetti; nuove vie sono tentate con diversa fortuna e gli studi filosofici hanno assunto una divulgazione veramente eccezionale.

Nei riguardi dell'educazione il fatto più importante è certo quello di avere liberato il campo dal determinismo scientifico, che tanto dannoso si era dimostrato nella pratica pedagogica, per fare dell'indagine educativa una parte essenziale della filosofia, come quella che intende scoprire la genesi dello sviluppo umano, e accompagnarlo e indirizzarlo sino alla fine.

La grande verità affermata dal Rousseau della spontanea e autonoma creazione dello spirito, torna a rifulgere di nuova luce, perchè sorretta da una salda coscienza filosofica, che mancava invece al filosofo ginevrino.

In Italia questa nuova celebrazione dell'intimità del fatto educativo ha assunto un indirizzo prettamente idealistico, per opera specialmente di Benedetto Croce e di Giovanni Gentile.

Già nel secolo scorso la scuola napoletana con Francesco De Sanctis e con Bertrando Spaventa aveva cercato di contrapporre al positivismo, prevalente

in Italia, la concezione hegeliana, cercando di mostrare che non era possibile ammettere il reale, senza che fosse nello stesso tempo ideale; senza tener conto cioè di quel processo storico, che trova la sua ragion d'essere nell'autocoscienza, la quale soltanto dà la concretezza del reale.

Il Croce e il Gentile hanno preso le mosse per la loro importante speculazione da tali scrittori, ed hanno creato il neo-idealismo italiano, che costituisce certamente uno dei movimenti filosofici oggi più importanti di tutta Europa.

Sebbene il Croce non si sia occupato direttamente del problema pedagogico, tutta la sua opera è volta ad un fine educativo, essendosi essenzialmente preoccupato di liberare la cultura italiana dalle frasi fatte, dalle formule artificiose e retoriche, ricorrendo all'arma potente dell'ironia, che alcune volte va oltre il segno, ma che è riuscita a scuotere gli animi, imponendo una maggiore serietà e una maggiore onestà agli scrittori.

Giovanni Gentile ha trattato invece ampiamente il problema pedagogico, e con passione di maestro.

Nel suo *Sommario di Pedagogia* egli sostiene che lo Spirito è un farsi, che è nello stesso tempo autocoscienza, per la quale il pensiero individuale si universalizza, negando la sua particolarità. La teorica dell'educazione è la storia stessa dello spirito, nel suo attuarsi; e come tale essa viene a coincidere con la filosofia, che, intesa idealmente, è lo stesso spirito nel suo attuale divenire.

Non è quindi lecito compiere distinzioni, e separare la pedagogia dalla filosofia, per farne una sua filiazio-

ne. Come unico è lo spirito, unica è la filosofia, che ne raccoglie la storia gloriosa.

Date queste premesse il rapporto fra educando ed educatore non è più da intendersi come collaborazione o come comunione di spiriti, ma come unica autoformazione, in cui lo spirito dell'educando coincide e s'identifica con quello dell'educatore.

Si tratta non di due fatti diversi, ma di un unico momento del farsi dello spirito universale. Non è lo sviluppo dell'io particolare dell'educando, ma quello dell'io più profondo, che è in tutti; che è l'universale soggetto, la realtà unica dell'autocoscienza.

Educare significa dunque realizzare questa unità dell'universale spirito.

Ma più che la teorica del Gentile, la quale può trovare molti dissenzienti, quello che rappresenta un reale valore nella sua opera è il significato profondo, addirittura religioso, che egli dà alla vita e a tutte le sue manifestazioni.

Ognuno ha il dovere di lottare per trarre dal profondo della propria coscienza i motivi ideali della vita, e di cooperare a realizzare la spiritualità nel mondo. E' questo certo l'insegnamento più vitale della pedagogia del Gentile, perchè si riallaccia alla tradizione idealistica più umana e meno astratta: quella di Amedeo Fichte.

I suoi numerosi scolari non hanno inteso però il valore dell'opera sua, poichè assai spesso hanno creduto di compiere opera proficua, stemperando il pensiero del maestro in una serie di scritti infarciti di termini e locuzioni che, per volere essere tecnici, hanno perduto ogni significazione, senza che in loro

vi sia neppure il riflesso di quella nobile passione che domina e arricchisce l'opera del Gentile.

3. — In tanti e così vari dibattiti di tendenze l'educazione contemporanea, nonostante sia ancora priva di un termine ideale riconosciuto universalmente, è però così ricca di elementi vitali, e tanto vantaggio può trarre dalle molte iniziative individuali e collettive, che riesce a svolgersi rigogliosa per mezzo d'istituti pedagogici sempre più numerosi e tecnicamente perfetti. L'istruzione si è generalizzata, e si può dire che ci si avvicina ormai alla scomparsa dell'analfabetismo anche nelle nazioni meno ricche. Ma gli uomini più che dell'istruzione hanno bisogno di ricevere e di far proprie idee direttrici della loro condotta civile e morale. E' perciò necessario che la scuola assuma e comunichi ai fanciulli un ideale saldo, che non sia nome vano, ma abbia forza di realtà, anzi della sola grande realtà.

Tale ideale, come abbiamo detto nella prima parte della presente opera, non può essere che quello nazionale, perchè è il solo che può trovare piena consonanza nella coscienza di tutti, in quanto esprime i valori eterni della stirpe.

Il problema educativo è certo squisitamente filosofico, ma non consente, per la sua natura immanente, che la soluzione sia abbandonata al mutare delle correnti filosofiche, senza che se ne abbiano danni assai gravi. L'incertezza nei principî direttivi porta con sè l'adozione di metodi pedagogici spesso contrastanti fra loro, e una serie d'innovazioni, le quali finiscono col dimenticare quali sono i bisogni dell'educando,

per adoprarlo come mezzo d'esperimento, anzichè considerarlo come obietto e scopo dell'educazione.

Il fine nazionale permette invece all'educazione di assumere come proprio contenuto quegli elementi di vita spirituale che costituiscono l'essenza stessa della Nazione, e di conseguire quella coerenza e unità di indirizzo, che soli possono farle raggiungere un reale e progressivo sviluppo.

La scuola diviene in tal caso un elemento dei più importanti della vita nazionale; non si estranea alle vicende sociali, e partecipa attivamente all'azione svolta dallo Stato, ne assume le finalità etiche e le attua nel periodo della fanciullezza, nel momento cioè in cui possono radicarsi più fortemente nell'animo umano. In una tale scuola può lo Stato riporre tutta la sua fiducia, perchè provvederà certamente a dare agli alunni la coscienza dei doveri, che loro impongono la tradizione e la storia nazionale, temprandone il carattere con l'esercizio delle virtù civiche più alte.

La scuola nazionale, raggiunti così con la continuità d'indirizzo i suoi maggiori risultati, potrà raccogliere dalla meditazione filosofica sul problema pedagogico quanto di veramente valido essa presenta, e utilizzarlo ai suoi fini, senza per questo sentirsi legata a un indirizzo piuttosto che ad un altro, ma procedendo sicura per la via maestra che la storia le addita.

NOTA BIBLIOGRAFICA

PER L'INDIRIZZO RAZIONALISTA:

ACRI F., *Dialettica turbata*. Bologna, 1911 — ADAM CH., *Vie et oeuvres de Descartes*. Parigi, 1910. — BOUILLIER F., *Histoire de la philosophie cartésienne*. Parigi, 1868. — CAIRD F., *Spinoza*. Londra, 1886. — CARLOTTI G., *Il sistema di Leibniz*. Messina, 1923. — COCHIN, *Descartes*. Parigi, 1913. — COUCHOUD, *Spinoza*. Parigi, 1902. — COUTURAT L., *La Logique de Leibniz*. Parigi, 1901. — DELBOS F., *Le spinozisme*. Parigi, 1916. — DELBOS F., *Figures et doctrines de philosophes*. Parigi, 1918. — FISCHER K., *Leibniz, Leben, Werke und Lehre*. Heidelberg, 1902. — FOUILLÉE A., *Descartes*. Parigi, 1893. — GUZZO A., *Il pensiero di Spinoza*. Firenze, 1924. — HAMELEN O., *Le systeme de Descartes*. Parigi, 1921. — LIARD L., *Descartes*. Parigi, 1903. — LONEGO M., *Benedetto Spinoza*. Torino, 1916. — OLLÉ-LUPRUNE L., *La philosophie de Malebranche*. Parigi, 1921. — NOURRISSON A., *La philosophie de Leibniz*. Parigi, 1860. — NOVARO M., *Philosophie de N. Malebrance*. Berlino, 1893. — PELEIDERER E., *Leibnitz und Geulincx*. Tübingen, 1884. — PIAT C., *Leibniz*. Parigi, 1915. — ROYCE J., *Lo spirito della filosofia moderna*. Bari, 1910. — RUSSEL B., *La philosophie de Leibniz*. Parigi, 1908. — SPAVENTA B., *Scritti filosofici*. Napoli, 1900. — STEIN L., *Leibniz und Spinoza*. Berlino, 1890.

PER L'EMPIRISMO FILOSOFICO:

ADAM CH., *Philosophie de F. Bacon*. Parigi, 1890. — ST. HILAIRE, *Étude sur F. Bacon*. Parigi, 1890. — FAZIO-ALLMAYER V., *Galileo Galilei*. Palermo, s. a. — FONSEGRIVE G. L., *Bacon*. Parigi, 1893. — FISCHER K., *Bacon und seine Schule*. Heidelberg, 1904. — HEUSSLER H., *F. Bacon und seine geschichtliche Stellung*. Breslavia, 1889. — MARTIN H., *Les droits de la science et la méthode des sciences*

phisiques. Parigi, 1868. — MAUGAIN G., *Étude sur l'évolution intellectuelle de l'Italie de* 1657 *à* 1750 *environ*. Parigi, 1909. — PRAUTL C., *Galilei und Kepler als Logiker*. Monaco, 1875. — REMUSAT C., *Bacon, sa vie, son temps, sa philosophie et influence jusq'à nos jours*. Parigi, 1868. — SAPIENZA V., *Il pensiero pedagogico di F. Bacone*. Campobasso, 1908. — TARANTINO G., *Saggio sulle idee morali e politiche di Hobbes*. Napoli, 1900. — VALDARNINI A., *Principio, intendimento e storia della classificazione delle umane conoscenze secondo F. Bacone*. Firenze, 1880.

PER IL PANSOFISMO:

ADAMSON F. W., *Pioneers of modern Education*. Cambridge, 1905. — CRESPI A., *Introduzione alla Didatica Magna del Comenio*. Catania, 1925. — FAGGI A., *Il Galileo della pedagogia: Comenio*. Torino, 1902. — KVACSALA, *Die pädagogische Reform des Comenius*. Berlino, 1904. — LAURIE, *Comenius*. Cambridge, 1887. — LOMBARDO-RADICE G., *Studio premesso alla Didattica magna*. Trad.e Gualtieri, Palermo, 1924. — MONROE P., *Comenius and the Beginnings of Educational Reform*. New York, 1900. — MONROE P., *Comenius Scool of Infancy*. Boston, 1890. — ORESTANO F., *Comenius*. Roma, 1906. — ORTINA F., *L'examen humanitaire dans l'oeuvre et dans la vie de J. A. Comenius*. Revue de l'ens. sup., 1913. — POPPENHEIM E., J. A. *Comenius*. Langensalza, 1905.

PER LA CONCEZIONE DISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE:

CARLINI A., *La filosofia di Locke*. Firenze, 1921. — COUSIN V., *La philosophie de Locke*. Parigi, 1863. — FERRARI G. M., *Locke*. Roma, s. a. — FERRARI G. M., *Locke e il sensismo francese*. Bologna, 1900. — FOWLER T., *Locke*. Londra, 1880. — FRASER A. C., *Locke*. Londra, 1890. — GERINI G. B., *La dottrina pedagogica di G. Locke*. Torino, 1911. — TAGLIALATELA E., *Giovanni Locke educatore*. Roma, 1920. — TARANTINO G., *G. Locke, studio storico*. Milano, 1886. — TURBIGLIO S., *Analisi storica della filosofia di Locke e di Leibniz*. Torino, 1867.

PER IL NATURALISMO DI G. G. ROUSSEAU:

ALLIEVO G., *G. G. Rousseau filosofo e pedagogista.* Torino, 1910. — ARRIGHI G., *Le critiche all'Emilio del Gerdil e del Capponi.* Roma, 1922. — BOSAUQUET B., *Les idées politiques de Rousseau.* Revue de metaph. et de mor., 1912. — CHAMPION E., *Rousseau et la Révolution française.* Parigi, 1909. — CODIGNOLA E., *Il concetto di educazione naturale in Rousseau.* «Levana», 1922. — COLOZZA G. A., *Il metodo attivo nell'Emilio.* Palermo, 1912. — COMPAYRÉ G., *Rousseau et l'éducation de la nature.* Parigi, 1901. — DEL VECCHIO G., *Sui caratteri fondamentali della filosofia politica del Rousseau.* Genova, 1912. — DUCROS L., *Rousseau.* Parigi, 1908. — HÖFFDING H., *J. J. Rousseau et sa philosophie.* Parigi, 1912. — LEMAITRE J., *J. J. Rousseau.* Parigi, 1907. — LUZZATTO E., *Il pensiero pedagogico nell'«Émile» di G. G. Rousseau.* Venezia, 1902. — MARCHESINI G., *L'educazione naturale nelle dottrine di G. G. Rousseau.* Roma, 1912. — MAZZOLA F., *La pedagogia di Helvetius.* Palermo, 1920. — MORLEY J., *Rousseau.* Londra, 1873. — NOURRISON F., *Rousseau et le rousseaunisme.* Parigi, 1903. — PICAVET F., *Les idéologues.* Parigi, 1981. — RODET, *Le Contrat social et les idées politiques de J. J. Rousseau.* Parigi, 1909. — SAKMANN P., *J. J. Rousseau,* Berlino, 1913. — TAROZZI G., *G. G. Rousseau.* Genova, 1914.

PER IL PROBLEMA DEL METODO:

ALLIEVO G., *Delle dottrine pedagogiche del Pestalozzi, del Girard, ecc.* Torino, 1884. — BENETTI V., *La duplice anima antinomica della pedagogia di F. Froebel.* Riv. pedag., 1916. — BLAW J., *Symbolic education.* New York, 1893. — BRENNA E., *La dottrina di Pestalozzi e la sua diffusione particolarmente in Italia.* Roma, 1909. — COMPAYRÉ G., *Froebel et les jardins d'enfance.* Parigi, s. a. — COMPAYRÉ G., *Le père Girard e l'éducation par la langue maternelle.* Parigi, s. a. — DAGUET A., *Le père Girard et son temps.* Fischbacher, 1896. — DE GUIMPS R., *Histoire de Pesta-*

lozzi, de sa pensée et de son oeuvre. Losanna, 1888. — FIORENTINO F., *F. Froebel.* Giorn. napolet. di filos. letterat. e scienze, 1878. — FORMIGGINI-SANTAMARIA, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Froebel.* Genova, 1916. — GABELLI A., *L'istruzione in Italia.* Bologna, 1903. — HERRISON, *Pestalozzi élève de Rousseau.* Parigi, 1886. — HUNZIKER K., *Comenius und Pestalozzi.* Langensalza, 1904. — LESER H., *Pestalozzi, seine Ideen in Systematischer Würdigung.* Lipsia, 1908. — MUTHESIUS K., *Goethe und Pestalozzi.* Lipsia, 1909. — NATORP, *Pestalozzi sein Leben und seine Ideen.* Lipsia, 1919. — NATORP, *Der Idealismus Pestalozzis.* Lipsia, 1919. — PINLOCHE A., *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne.* Parigi, 1902. — POMPEÉ, *Études sur la vie et les travaux pedagogiques de Pestalozzi.* Parigi, 1878. — ROGER DE GUIMPS, *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre.* Losanna, 1888. — TAURO G., *Pestalozzi.* Roma, 1907. — VALDARMINI A., *E. Aporti e le scuole infantili.* Firenze, 1892. — VON CALCAR E., *F. Froebel e l'educazione dell'infanzia.* Roma, 1900.

PER LA PEDAGOGIA DI KANT E L'INDIRIZZO IDEALISTICO:

ADAMSON J. W., *Fichte.* Londra, 1881. — ALLIEVO G., *La pedagogia di E. Kant.* Torino, 1903. — BASCH V., *Essai critique sur l'esthetique de Kant.* Parigi, 1897. — BOUTROUX E., *La philosophie de Fichte.* Parigi, 1902. — CAIRD E., *Hegel.* Palermo, s. a. — CAIRD E., *The philosophy of Kant.* Londra, 1889. — CANTONI C., *Emanuele Kant,* Milano, 1919. — CELESIA P., *Studi kantiani.* Roma, 1923. — COUSIN V., *Leçons sur la philosophie de Kant.* Parigi, 1842. — CRESSON A., *La morale de Kant.* Parigi, 1904. — CROCE B., *Saggio sull'Hegel.* Bari, 1920. — CROCE B., *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel.* Bari, 1913. — DE FERRI E., *La filosofia dell'identità di F. Schelling fino al* 1802 *ecc.* Torino, 1925. — DUPROIX P., *Kant et Fichte et le problème de l'éducation.* Parigi, 1897. — FAGGI A., *Schelling e la filosofia dell'arte.* Bologna, 1909. — FAGGI A., *Il Primato di Gioberti e i Discorsi alla nazione tedesca del Fichte.* Riv. di Filos., 1915. — FAZIO ALLMAYER V., *La teoria della libertà nella filosofia di Hegel.*

Messina, 1920. — GENTILE G., *La riforma della dialettica hegeliana*. Messina, 1913. — GIULIANO B., *Il primato d'un popolo : Fichte e Gioberti*. Catania, 1916. — HAYNE R., *Hegel und seine Zeit*. Berlino, 1874. — HIBBEN G. G., *La Logica di Hegel*. Torino, 1910. — LÉON X., *La philosophie de Fichte*. Parigi, 1902. — LOEWE J. H., *Die Philosophie Fichtes*. Stutgarda, 1862. — LOSACCO M., *Schelling*, Milano, 1914. — LUQUEER F. L., *Hegel educator*. New York, 1896. — MAGGIORE G., *Fichte*. Milano, 1925. — MARTINETTI P., *Sul moralismo della morale kantiana*. Milano, 1913. — MEDICUS F., *G. Fichte*. Berlino, 1906. — MORSELLI E., *Fichte educatore*. Riv. di filos., 1914. — PAULSEN F., *Kant*. Palermo, s. a. — PETRONE J., *Lo stato mercantile chiuso di Fichte, ecc.* Napoli, 1905. — PUNLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII siècle*. Parigi, s. a. — RENSI G., *Il genio etico*. Bari, 1912. — ROQUES P., *Hegel, sa vie et son oeuvre*. Parigi, 1912. — ROYCE J., *Lo spirito della filosofia moderna*. Bari, 1910. — SETH A., *Hegelianism and personality*. Londra, 1893. — TAROZZI G., *Kant e l'idea della ragione*. Riv. di filos., 1924. — TOCCO F., *Studi kantiani*. Palermo, s. a. — TRIVERO C., *Nuova critica della morale kantiana, ecc.* Torino, 1914. — TROILO E., *Kant*. Roma, 1924. — VERA A., *Introduction à la philosophie de Hegel*. Parigi, 1854. — VISCONTI L., *La dottrina educativa di G. A. Fichte e i Discorsi alla nazione tedesca*. Firenze, 1916. — WALLACE W., *Kant*. Oxford, 1882.

PER IL REALISMO PSICOLOGICO DI G. F. HERBART :

ALLIEVO G., *Herbart e la sua dottrina pedagogica*. Torino, 1896. — CAPESIUS J., *Die Metaphisik Herbarts*. Lipsia, 1878. — COMPAYRÉ G., *Herbart et l'éducation par l'instruction*. Parigi, s. a. — CREDARO L., *La pedagogia di G. F. Herbart*. Torino, 1915. — DE GARMO C., *Herbart and the Herbartians*. Londra, 1908. — DE HOVRE F., *Pestalozzi et Herbart*. An. de l'Inst. de Philos., 1920. — FLUGEL, *Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik*. Langensalza, 1906. — FORNELLI N., *Scritti herbartiani*. Roma, 1913. — GOCKLER L., *La pédagogie de Herbart*. Parigi,

1905. — HAYWARD F. H., *The critics of herbartianism*. Londra, 1903. — KINKEL W., *F. Herbart, sein Leben und seine Philosophie*. Giessen, 1903. — MARPILLERO G., *La vita e la filosofia di G. F. Herbart*. Milano, s. a. — MAUXION M., *L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart*. Parigi, 1901. — ORANO P., *Herbart*. Roma, s. a. — PERCIVAL R. C., *Herbart and Froebel*. New York, 1907. — STRUMPELL, *Das System der Pädagogik Herbarts*. Lipsia, 1894.

PER L'EDUCAZIONE DEI POSITIVISTI:

ALLIEVO G., *Del positivismo in sè e nell'ordine pedagogico*. Torino, 1884. — BARZELLOTTI G., *H. Spencer, l'individuo e lo Stato*. Città di Castello, 1886. — BENSO M. G., *L'educazione secondo E. Spencer, A. Bain, R. Ardigò*. Biella, 1919. — CALZI C., *L'educazione inglese di H. Spencer e la pedagogia italiana*. Cremona, 1885. — CARABELLESE P., *Il criterio spenceriano del sapere come disciplina mentale*. Riv. pedag., 1909. — CARAMELLA S., *Studi sul positivismo pedagogico*. Firenze, 1922. — CARUS P., *Kant et Spencer*. Chicago, 1899. — CESCA G., *L'evoluzionismo di Spencer*. Verona, 1883. — COMPAYRÉ G., *Spencer et l'éducation scientifique*. Parigi, 1901. — CRESPI A., *La filosofia civile di G. D. Romagnosi*. Alba, 1914. — CRESPI A., *Meditazioni spenceriane*. Alba, 1913. — DELAGE ET GOLDSMIT, *Les theories de l'évolution*. Parigi, 1910. — DE ROBERTY E., *Auguste Comte et Herbert Spencer*. Parigi, 1894. — DE RUGGIERO G., *La filosofia contemporanea*. Bari, 1920. — DE SARLO F., *La filosofia, la scienza e il darvinismo*. Riv. di filos. scent., 1889. — FERRI L., *Essai sur la philosopie en Italie au XIX siècle*. Parigi, 1869. — GAUPP O., *Herbert Spencer*. Palermo, s. a. — GENTILE G., *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*. Messina, 1921. — GRAZIANI V., *I concetti pedagogici di G. D. Romagnosi*. Roma, 1912. — GRUBER R., *A. Comte fondateur du positivisme*. Parigi, 1892. — KOZARY T., *La loi des trois états d'A. Comte*. Bruxelles, 1895. — MARCHESINI G., *La vita e il pensiero di R. Ardigò. Bologna*, 1919. — MARCHESINI G., *Lo spirito evangelico di R. Ardigò*. Bo-

logna 1919. — MASI E., *A. Gabelli*, Nuova Antol., 1891. — MELLI G., *P. Villari*, Firenze, 1918. — MININNI G., *La «Scienza dell'educazione» di A. Bain*, Roma s. a. — MOMIGLIANO F., *R. Ardigò e la crisi del positivismo*. Riv. pedag., 1912. — MONDOLFO R., *L'educazione secondo il Romagnosi*. Riv. filos., 1903. — MONDOLFO R., *Roberto Ardigò*. Critica sociale, 1920. — ORESTANO F., *A. Angiulli*. Palermo, 1907. — PARODI, *La philosophie contemporaine en France*. Parigi, 1919. — RANZOLI C., *La fortuna dello Spencer in Italia*. Padova, 1904. — RAVAISSON F., *La philosophie en Francie au IX siècle*. Parigi, 1904. — ROUX A., *La pensée d'A. Comte*. Parigi, 1920. — SALVADORI G., *H. Spencer e l'opera sua*. Firenze, 1900. — STOPPOLONI A., *Spencer*. Roma s. a. — TAINE H., *Le positivisme anglais*. Parigi, 1864. — TAROZZI G., *Ardigò pedagogista*. Riv. pedag., 1908. — TAROZZI G., *Menti e caratteri*. Bologna, 1900. — VIDARI G., *Rosmini e Spencer*. Milano 1899. — WATSON I., *Comte, Mill, Spencer*. Londra, 1894.

PER L'EDUCAZIONE NAZIONALE NEGLI SCRITTORI DEL RISORGIMENTO:

ANZILLOTTI A., *Gioberti*. Firenze, 1922. — BENZONI R., *Le idee pedagogiche del Risorgimento*. Riv. pedag., 1910. — BILLIA M., *Saggio intorno alla legge suprema dell'educazione e di alcune sue applicazioni*. Torino, 1897. — BOLTON KING, *Mazzini*. Firenze, 1922. — BOLTON KING, *Storia dell'unità italiana*. Milano, 1910. — CARABELLESE P., *La teoria della percezione intellettiva in A. Rosmini*. Bari, 1907. — CARAFFA N., *N. Tommaseo pedagogista*. Roma, 1905. — CARAMELLA G., *La pedagogia di V. Gioberti*. Levana, 1922. — CONTI A., *Niccolò Tommaseo. Nuova Antol.* 1874. — FORMIGGINI SANTAMARIA, *La pedagogia italiana nella seconda metà del sec. XIX*. Roma, 1920. — GAMBARO A., *Il modernismo*. Firenze, 1912. — GAMBARO A., *Primi scritti religiosi di R. Lambruschini*. Firenze, 1918. — GENTILE G., *Studi vichiani*. Messina, 1925. — GENTILE G., *Rosmini e Gioberti*. Pisa, 1898. — GENTILE G., *G. Capponi e la cultura toscana nel sec. XIX*. Firenze, 1926. — GENTILE G., *I profeti del Risorgimento*. Firenze, 1923. —

GERINI G. B., *Gli scrittori pedagogici italiani del sec. XIX*, Torino, 1910. — HARTMANN, *Cento anni di vita italiana*. Firenze, 1922. — HAZARD P., *La révolution française et les lettres italiennes*. Parigi, 1910. — LANDOGNA F., *G. Mazzini e il pensiero giansenistico*. Bologna, 1921. — LUCHAIRE I., *Essai sur l'évolution intellectuelle de l'Italie de* 1815 *à* 1830. Parigi, 1906. — MAGGIORE G., *Gioberti e Fichte*. Milano, 1919. — MASCI F., *Il pensiero filosofico di G. Mazzini*. Riv. d'Ital., 1905. — MAYER F., *Frammenti di viaggio pedagogico*. Firenze, 1867. — MOLINO L., *Il pensiero pedagogico e religioso di R. Lambruschini*. Riv. pedag., 1914. — MOMIGLIANO F., *G. Mazzini e le idealità moderne*. Milano, 1905. — NICOLI P., *Giuseppe Mazzini e il problema dell'educazione nazionale*. Riv. pedag., 1900. — OTTONE G., *V. Cuoco e il risveglio della coscienza nazionale*. Vigevano, 1903. — PALHORIES, *Rosmini*. Parigi, 1908. — PAOLI F., *Sui meriti pedagogici di A. Rosmini*. Milano, 1856. — PASTORELLO A., *Mazzini educatore*. Palermo s. a. — REUMONT F. *Capponi e il suo secolo*. Milano, 1890. — SAITTA G., *Il pensiero di V. Gioberti*. Messina, 1917. — SALVADORI G., *Le idee sociali di N. Tommaseo*. Città di Castello, 1913. — SOLMI E., *Mazzini e Gioberti*. Milano, 1913. — SPAVENTA B., *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*. Bari, 1908. — TABARRINI G., *Gino Capponi, i suoi tempi, i suoi studi, i suoi amici*. Firenze, 1879. — TABARRINI G., *Vite e ricordi d'italiani illustri del sec. XIX*. Firenze, 1883. — TARDITI A., *La dottrina pedagogica di A. Rosmini*. Rivarolo Ligure, 1904. — TAROZZI G., *La fede di R. Lambruschini*. Rassegna pugliese, 1887. — VIDARI G., *Etica e pedagogia*. Firenze, 1922. — VIDARI G., *Rosmini e Spencer*. Milano, 1899. — VISCONTI L., *Due grandi educatori: A. Conti e Lambruschini*. Napoli, 1906.

PER LE ODIERNE CORRENTI DELLA PEDAGOGIA ITALIANA:

ALLEGRO A., *Monografia su G. V. Rayneri*. Novi Ligure, 1892. — ALIOTTA A., *La reazione idealista contro la scienza*. Napoli, 1912. — ALIOTTA A., *L'estetica del Croce e la crisi dell'idealismo moderno*. Napoli, 1920. — BLON-

DEL M., *L'Azione*. Firenze, 1923. — CASTELLANO, *Introduzione allo studio delle opere di B. Croce*. Bari, 1920. — CENTO V., *Appunti di critica gentiliana*. Riv. di fil., 1923. — CESCA G., *La filosofia dell'azione*. Roma, 1907. — CHIOCCHETTI E., *La filosofia di B. Croce*. Milano, 1925. — CHIOCCHETTI E., *La filosofia di G. Gentile*. Milano, 1925. — CROCE B., *Contributo alla critica di me stesso*. Bari, 1918. — DE RUGGIERO G., *La filosofia contemporanea*. Bari, 1920. — GENTILE G., *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*. Messina, 1922. GERINI G. B., *La mente di G. Allievo*. Torino, 1904. — HÔFFDINFG H., *Philosophes contemporains*. Parigi, 1907. — HÔFFDINFG H., *La philosophie de Bergson*. Parigi, 1916. LA VIA V., *L'idealismo attuale di G. Gentile*. Trani, 1925. — MAZZATINTI C., *Osservazioni critiche sulla pedagogia di G. Gentile*. Roma, 1922. — RENSI G., *L'autocapovolgimento dell'Idealismo*. Riv. di Filos., 1923. — SPIRITO U., *Il nuovo idealismo italiano*. Roma 1923. SPIRITO U., *Il pragmatismo nella filosofia contemporanea*. Firenze, 1924. — TAROZZI G., *Realismo gnoseologico e idealismo etico*. Riv. di Fil., 1924. — WILDAN CARR H., *The philosophy of Croce*. Londra, 1917.

INDICE DEI NOMI

(Parte II[a])

Allievo, pag. 107.
Angiulli, pag. 93.
Aporti, pag. 60, 61.
Ardigò, pag. 93, 94, 95, 108, 109.
Bacone, pag. 17, 18, 19, 24.
Bain, pag. 92.
Capponi, pag. 48, 102, 104.
Cattaneo, pag. 93.
Comenius, pag. 26, 27, 28, 29.
Comte, pag. 86, 87.
Condillac, pag. 39, 92.
Credaro, pag. 108.
Croce, pag. 110, 111.
Democrito, pag. 77.
De Sanctis, pag. 110.
Descartes, pag. 6, 7, 8, 9, 13.
Fichte, pag. 68, 69, 71, 73, 112.
Froebel, pag. 56, 57, 58, 59, 60.
Gabelli, pag. 93.
Gaime, pag. 47.
Galilei, pag. 19, 21, 24.
Gentile, pag. 110, 111, 112, 113.
Gioberti, pag. 102.
Girard, pag. 55.
Hegel, pag. 71, 72, 73, 76, 85, 109.
Helvetius, pag. 39.
Herbart, pag. 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 109.
Illuminismo, pag. 40.
Lambruschini, pag. 102, 103, 104.
Leibniz, pag. 12, 13, 77.
Locke, pag. 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39.
Kant, pag. 63, 64, 65, 67, 68, 70, 75, 76, 85, 109.
Malebranche, pag. 10.
Marchesini, pag. 109.

Mazzini, pag. 99, 100, 102.
Newton, pag. 36.
Pestalozzi, pag. 26, 52, 53, 54, 55, 56, 59.
Piazzi, pag. 108.
Ratke, pag. 24, 25.
Rayneri, pag. 107.
Rein, pag. 83.
Riforma, pag. 23.
Rinascimento, pag. 15.
Romagnosi, pag. 92, 93.
Rosmini, pag. 101.
Rousseau, pag. 26, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 63, 64, 65, 67, 110.
Sacchi, pag. 93.
Schelling, pag. 70, 71, 73.
Scolastici, pag. 36.
Siciliani, pag. 93.
Spaventa, pag. 110.
Spencer, pag. 87, 88, 89, 90, 91, 92.
Spinoza, pag. 10, 11, 12, 13.
Strümper, pag. 83.
Tarozzi, pag. 108.
Tommaseo, pag. 102, 105, 106.
Umanesimo, pag. 16.
Vico, pag. 98.
Vidari, pag. 108.
Ziller, pag. 83.

INDICE SOMMARIO

II Parte

La riflessione pedagogica nell'epoca moderna

I. Cap. — L'INDIRIZZO RAZIONALISTA. — § 1. La filosofia e il metodo di R. Descartes. — § 2. Conseguenze pedagogiche della filosofia cartesiana. — § 3. Il razionalismo dello Spinoza e del Leibniz . . . . . pag. 5

II. Cap. — L'EMPIRISMO FILOSOFICO E L'EDUCAZIONE. — § 1. Caratteri iniziali dell'empirismo moderno e sue applicazioni pedagogiche. — § 2. La filosofia e il metodo di F. Bacone. — § 3. L'induzione matematica di G. Galilei . . . . . pag. 15

III. Cap. — IL PANSOFISMO E IL VALORE UNIVERSALE DEL METODO. — § 1. Caratteri e finalità del pansofismo pedagogico. — § 2. L'opera di W. Ratke. — § 3. Il metodo e la dottrina di G. A. Comenius . . pag. 23

IV. Cap. — LA CONCEZIONE DISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE. — § 1. Pregi e difetti della concezione disciplinare. — § 2. La dottrina pedagogica di Giovanni Locke pag. 31

V. Cap. — IL NATURALISMO DI GIAN GIACOMO ROUSSEAU. — § 1. Caratteri e finalità dell'Illuminismo. — § 2. La vita e le opere di G. G. Rousseau. — § 3. Esposizione e critica dell'*Emilio* . . . . . pag. 39

VI. Cap. — IL PROBLEMA DEL METODO. — § 1. Enrico Pestalozzi maestro e pensatore. — § 2. La filosofia e l'attività pedagogica di F. Froebel. — § 3. Aporti e gli asili d'infanzia . . . . . pag. 51

VII. Cap. — LA PEDAGOGIA DI EMANUELE KANT E L'INDIRIZZO IDEALISTICO. — § 1. La teorica dell'educazione di E.

Kant. — § 2. L'educazione come realizzazione dell'assoluto nell'io empirico. — § 3. L'idealismo assoluto di F. Hegel . . . . . pag. 63

VIII. Cap. — Il realismo psicologico di G. Federico Herbart. — § 1. La filosofia di G. Federico Herbart. — § 2. La sua *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione* . . . . . pag. 75

IX. Cap. — L'educazione dei positivisti. — § 1. Gli inizi del positivismo per opera di A. Comte. — § 2. La dottrina educativa di Erberto Spencer. — § 3. Il positivismo italiano e l'opera pedagogica di R. Ardigò pag. 85

X. Cap. — L'educazione nazionale negli scrittori del Risorgimento italiano. — § 1. Caratteri dello spiritualismo italiano dell'Ottocento. — § 2. Le prime affermazioni dell'educazione nazionale in Cuoco e Mazzini. — § 3. La dottrina pedagogica di A. Rosmini e di V. Gioberti. — § 3. La pedagogia della scuola toscana del Risorgimento . . . . . pag. 97

XI. Cap. — Le odierne tendenze della pedagogia italiana. — § 1. Spiritualismo e positivismo nella seconda metà del secolo XIX. — § 2. Gli inizi del secolo XX e l'idealismo italiano. — § 3. La finalità nazionale e l'unità d'indirizzo educativo . . . . . pag. 107

NOTA BIBLIOGRAFICA . . . . . pag. 115

INDICE DEI NOMI . . . . . pag. 125

PENSATORI D'OGGI

ERMINIO TROILO
ARDIGÒ

CESARE RANZOLI
BOUTROUX

FRANCESCO FLORA
CROCE

SILVIO TISSI
NIETZSCHE

SILVIO TISSI
JAMES

E. BUONAIUTI
BLONDEL

E. CASTELLI
LABERTHONNIÈRE

F. D'AMATO
GENTILE

SANTINO CARAMELLA
BERGSON

P. GORETTI
SOREL

PUBBLICATI:

S. TISSI — **JAMES**
S. CARAMELLA — **BERGSON**
E. TROILO — **ARDIGÒ**
F. FLORA — **CROCE**
F. D'AMATO — **GENTILE**
S. TISSI — **NIETZSCHE**
F. DAMATO — **GENTILE**
F. FLORA — **CROCE**
P. GORETTI — **SOREL**
C. RANZOLI — **BOUTROUX**
E. BUONAIUTI — **BLONDEL**
E. CASTELLI — **LABERTHONNIÈRE**

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

LE GRANDI CORRENTI DEL PENSIERO

P. MIGNOSI
... IDEALISMO ...

P. E. CHIOCCHETTI
PRAGMATISMO

IN PREPARAZIONE:

E. TROILO
... POSITIVISMO ...

G. RENSI
SCETTICISMO

SINTESI DI STORIA DEL PENSIERO

F. D'AMATO
... I SOFISTI ...

G. SEMPRINI
I platonici italiani

PROBLEMI E POLEMICHE

A. BROFFERIO
... IL LIBERO ARBITRIO ...
DIO - L'IMMORTALITÀ DELL'ANIMA
con Prefazione di GIUSEPPE TAROZZI

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

COLLABORATORI

ANTONIO ALIOTTA, della R. Università di Napoli.
FERDINANDO D'AMATO,
VLADIMIRO ARANGIO-RUIZ.
PAOLO ARCARI, della R. Università di Losanna.
ERNESTO BUONAIUTI, della R. Università di Roma.
BEONIO BROCCHIERI.
SANTINO CARAMELLA, della R. Università di Genova.
ENRICO CASTELLI.
CARLO CAVIGLIONI.
VINCENZO CENTO.
G. CHIAVACCI.
P. EMILIO CHIOCCHETTI (O. F. M.), dell'Università Catt. di Milano.
EUGENIO DI CARLO, dell'Università di Camerino.
GIACOMO DONATI.
P. A. FERRARI, della R. Università dl Bologna.
AUGASTO HERMET.
E. P. LAMANNA, della R. Università di Firenze.
E. LO GATTO, dell'Istituto per l'Europa Orientale.
G. MAGGIORE, della R. Usiversità di Palermo.
M. MARESCA, della R. Università di Pavia.
AMATO MASNOVO, della Università Cattolica di Milano.
PIETRO MIGNOSI.
EMILIO MORSELLI, della R. Università di Milano.
VALENTINO PICCOLI.
GIUSEPPE PREZZOLINI.
GIUSEPPE RENSI, della R. Università di Genova.
PAOLO ROTTA, dell'Università Cattolica di Milano.
G. SEMPRINI, del R. Liceo Scientifico di Genova.
GIOVANNI SEREGNI.
GIUSEPPE TAROZZI, della R. Università di Bologna.
SILVIO TISSI.
PAOLO TOSCHI.
ERMINIO TROILO, della R. Università di Padova.
BERNARDINO VARISCO, della R. Università di Roma.
GUIDO VILLA, della R. Università di Pavia.
ZINO ZINI, della R. Università di Torino.
P. MARTINETTI, della R. Università di Milano.
A. FAGGI, della R. Università di Torino.
F. VIRGILI, della R. Università di Torino.
UGO REDANO'.
A. LEVASTI.
A. BANFI.
L. PIZZAGALLI.
E. VILLA.
L. ZARI.
P. ZAMA.

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

PARERGA et PARALIPOMENA pubblicati:

SCHOPENHAUER: Frammenti di Storia della Filosofia. Trad. it. di G. Seregni.

SCHOPENHAUER: Filosofia e Scienza della natura. Trad. ital. di A. Treves.

SCHOPENHAUER: Problemi di Metafisica. Trad. ital. di A. Treves.

Di prossima pubblicazione:

SCHOPENHAUER: Scritti sulla vita e sulla morte. — Due volumi coi brani inediti tratti da **Nuovi Paralipomena** e dagli **Scritti Postumi** — Prima traduzione italiana di Cristina Baseggio.

(COLLEZIONE PENSATORI CELEBRI)

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

SCHOPENHAUER

PARERGA ET PARALIPOMENA

Come è noto i PARERGA sono una raccolta di scritti redatti in tempi diversi nei quali lo Schopenhauer chiarifica e commenta sotto i più disparati punti di vista la sua filosofia. — Solo in parte tradotti, non esisteva però in Italia di tali scritti — ed era desiderata dagli studiosi — una edizione completa.

La pubblicazione completa dei

PARERGA ET PARALIPOMENA

è oggi *in corso di attuazione* e sarà fra breve un fatto compiuto

TUTTI I PARERGA

si pubblicano infatti nella nostra collezione

PENSATORI CELEBRI

e ne formano i volumi più attraenti.

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

PENSATORI CELEBRI

Volumi pubblicati a tutto il Settembre 1927:

N. 1 NIETZSCHE - LA FILOSOFIA NELL'EPOCA TRAGICA DEI GRECI - Prima traduz. italiana di Emma Sole . . . . . L. **5.—**

» 2 SCHOPENHAUER - FRAMMENTI DI STORIA DELLA FILOSOFIA — (Profili e Giudizi - Stroncature e apologie). - Prima traduz. italiana di G. Seregni . . . . . L. **5.—**

» 3 LIEBNIZ - MONADOLOGIA — Traduz. italiana di G. Seregni . . . . . L. **5.—**

» 4 SIMMEL - L'AMORE — Prima traduzione italiana di Emma Sole . . . . . L. **6.50**

» 5 BERGSON - L'EVOLUZIONE CREATRICE con note di S. Caramella . . . . . L. **6.—**

» 6 SCHOPENHAUER - LA VOLONTA' NELLA NATURA — Prima traduzione italiana di E. Seregni . . . . . L. **8.—**

» 7-8 CARTESIO - MEDITAZIONI METAFISICHE — Traduzione e introduzione di B. Riboni L. **8.—**

» 9-10 CUSANO - DELLA DOTTA IGNORANZA — Traduzione e introduzione di P. Rotta L.

» 11 HEGEL - IL MONDO GRECO ROMANO con introd. di Emilio Morselli . . . . . L. **10.--**

» 12 HARTMANN - LA RELIGIONE DELL'AVVENIRE — Trad. di A. Treves . . . L. **9.—**

» 13 LE ROY - COME SI PONE IL PROBLEMA DI DIO — Trad. U. Segre . . . . L. **8.—**

» 14 DU BOIS REGNARAT - ENIGMI . L. **5.=**

» 15 SCHOPENHAUER - PROBLEMI DI METAFISICA — Trad. di A. Treves . . L. **5.—**

» 16 SCHOPENHAUER - FILOSOFIA E SCIENZA DELLA NATURA . . . . . **8.—**

» 17 LOCKE - PENSIERI SULL'EDUCAZIONE — Trad. di C. Barbagallo con prefazione del Prof. V. Bisi . . . . . L. **6.—**

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

SI SPEDISCONO CATALOGHI GRATIS

IN PREPARAZIONE

F. A. LANGE

STORIA DEL MATERIALISMO

A facilitare la conoscenza di questa celebre opera — giustamente giudicata fondamentale per la storia del Pensiero materialistico dalla remota antichità ai tempi nostri — ne inizieremo presto la traduzione e la pubblicazione, dandone via via le singole parti in altrettanti volumetti di formato tascabile al prezzo di Lire CINQUE

EDIZIONI ATHENA - Via S. Antonio, 10 - MILANO (105)

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 111033426

Prezzo L. 5,-